38 149
Б. 1

38/149

ВОПРОСЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛАХ ВЗРОСЛЫХ

☆

ПОД РЕДАКЦИЕЙ
И. В. УСТИНОВА

☆

ВЫПУСК I

НАРКОМПРОС РСФСР ☆ ГЛАВПОЛИТПРОСВЕТ
ГОСУДАРСТВЕННОЕ ИЗДАТЕЛЬСТВО

38—149

ВОПРОСЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛАХ ВЗРОСЛЫХ

☆

ТРУДЫ ВСЕРОССИЙСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ
ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ СЛОВЕСНИКОВ
ШКОЛ ПОЛИТПРОСВЕТА
1928 г.

ПОД РЕДАКЦИЕЙ
И. В. УСТИНОВА

☆

ВЫПУСК I

1928

НАРКОМПРОС РСФСР ☆ ГЛАВПОЛИТПРОСВЕТ
ГОСУДАРСТВЕННОЕ ИЗДАТЕЛЬСТВО

№ 1849
31-1-1929

Издат. часть НКП № 397.

Гиз № 28287. Тираж 3000.

Кубокрлит № 1477. Тип. Кубполиграфа, Краснодар, Красноармейская ул., № 39. Зак. № 6113.

А. П. МИЛЮТИН

РУССКИЙ ЯЗЫК И ЛИТЕРАТУРА В ШКОЛАХ ВЗРОСЛЫХ

I

Современная обстановка предъявила новые во много раз возросшие требования к каждому участку культурной работы. К любой стороне дела в этой области, к любому частному вопросу обязателен и соответствующий подход: гораздо большая, прежде всего, требовательность, постоянная проверка состояния работы под углом зрения ее соответствия тем крупнейшего значения задачам, которые поставлены в настоящее время, как задачи культурной революции. В области партийного и общего образования взрослых эти, так резко повысившиеся, требования дают о себе знать, пожалуй, непосредственнее, чем где-либо.

По составу слушателей, по своим основным целям школы политпросвета непосредственно связаны с нуждами и задачами массовой работы. Поэтому все новые потребности общего нашего строительства доходят до работника партийной или общеобразовательной школы, так сказать, кратчайшим путем, постоянно напоминают о себе в его повседневной практике. „Подхлестывающее" значение в этом смысле имеют и сами слушатели школ п. п-та, как правило, отличающиеся высокой степенью активности. О новых задачах сигнализирует их все возрастающая требовательность к качеству учебной работы, все более глубокие запросы с их стороны к содержанию преподавания. По какой же линии идет это повышение требований? Мы далеки от мысли рассмотреть все те задачи, хотя бы и основные из них, которые выдвигаются перед школьно-курсовой работой в связи с новой обстановкой. Остановимся лишь на одной стороне вопроса о повышении качественного уровня нашей работы, в известной степени общей для всех типов школ п. п-та. Мы имеем ввиду задачу сочетания общественно-политической и общекультурной подготовки[1] учащихся, которая в свете современных условий приобретает все

[1] Как однажды нам уже приходилось отмечать, такая терминология условна и не должна быть принята как противопоставление одного другому.

большую остроту. Здесь налицо резкая диспропорция, при чем сказывается она и в знаниях самого учащегося и в постановке учебной работы. Проявляется она в частности в значительном различии между общественно-политической подготовкой слушателей—с одной стороны, и общеобразовательной — с другой. Общеобразовательная подготовка резко отстает от общественно-политического развития слушателя — ее уровень крайне низок и не выдерживает подчас даже самых скромных требований. Это выступает с наибольшей отчетливостью в партийных школах.

Но и для общеобразовательных школ приложима та же характеристика — несмотря на то, что по постановке учебной работы здесь явно отстает общественно-политический сектор. Присмотримся ближе к указанному несоответствию, при чем там, где оно резче выражено — в партшколах. Здесь мы имеем относительно высокий уровень общественно-политической подготовки слушателей. Что же касается подготовки общеобразовательной, то, повторяем, она крайне недостаточна. Недостаточна даже в смысле элементарной технической грамотности. Как показывает практика, это различие не сглаживается и в результате работы школы. Не последнюю роль в числе причин такого положения играет недостаточно внимательное отношение к постановке общеобразовательных дисциплин, недооценка их значения в общей системе учебно-воспитательной работы школы. В этом смысле общеобразовательные дисциплины являются одним из „узких“ мест в партийной школе. А между тем отставание по этой линии ощущается все с большей остротой, является все менее терпимым, если учесть те требования, которые предъявляет к партийному активу усложнившаяся обстановка работы. У самих слушателей вопрос об их общеобразовательной подготовке является одним из самых злободневных вопросов, постоянно ими выдвигается на всех итоговых собраниях. С другой стороны, все меньше мирится с таким положением основное содержание работы партийных школ — преподавание общественно-политических предметов.

Последнее также необходимо поднять на гораздо большую высоту, перевести его, по выражению одного товарища, „в следующий класс“. И в отношении обществоведения качественная сторона дела во многом еще не соответствует возросшим требованиям. В данной связи для нас важно учесть те именно стороны преподавания обществоведения, которые ближайшим образом подводят к поставленной выше задаче. Где здесь слабые пункты? В их общей характеристике они могут быть сведены к поверхностности усвоения, к малому в частности знакомству слушателей с фактами, с конкретными данными. Имеет место лишь общее представление о последних, а не их знание, изучение. Отсюда и в теоретических обобщениях слушатели часто соскальзывают

на общие места, общие фразы. Не раз уже отмечался отпечаток некоторого примитива в усвоении слушателей. Характерно при этом следующее: теоретическое положение, вначале правильно, казалось, понятое слушателями, затем в дальнейшем закрепляется в их сознании в очень упрощенном, подчас вульгаризированном виде. В настоящее время особенно необходима борьба за бо́льшую прочность политико-воспитательных результатов работы школы, за бо́льшую глубину и прочность усвоения. Надо, чтобы в преподавании обществоведения разъяснение и ознакомление в достаточной пропорции дополнялось бы элементами изучения и основательной проработки.

Но эти требования означают также и требование более широкой и более прочной культурной базы. Преподавание общеобразовательных дисциплин, в том числе (пожалуй в особенности) и русского языка приобретает все большее таким образом значение. Вместе с тем на него ложится и бо́льшая ответственность. К постановке курса русского языка и литературы проявляют все больший интерес не только преподаватели других дисциплин, но и те практические работники, которые имеют дело с использованием окончивших наши школы. И надо отметить — интерес далеко не „мирного" порядка. Как уже отмечалось, слушатели и при окончании школы оказываются слабо подготовленными даже в смысле элементарной технической грамотности. Между тем, весьма распространенным и весьма существенным недостатком преподавания курса русского языка и литературы является недооценка именно элементарных задач его, передвижка их на задний план по сравнению с задачами, так сказать, „высокого" порядка. Разумеется, речь не идет об умалении значения этих последних. Но необходим деловой глазомер. Надо в полной мере усвоить, что самая решительная и настойчивая борьба с малограмотностью — первоочередное дело, которое требует пока что главного внимания. Практика показывает, что это задача не только школ пониженного типа. Борьба за грамотность сохраняет свою злободневность и для немалого количества слушателей школ взрослых повышенного типа—вплоть до Комвузов.

Техническая неумелость, отсутствие необходимых навыков — висит тяжелым грузом на нашем слушателе, крайне замедляет темп его образования, делает беспомощным в обращении с книгой, с диаграммой и пр. Вывести слушателя из такого положения, превратить его в хозяина, владеющего техникой своей учебной работы — эта задача нами все еще неудовлетворительно разрешается.

Необходимо систематически добиваться все больших результатов в этом отношении, осуществляя при этом в полной мере лозунг „внимание к мелочам!"

Тов. Габо в статье, помещенной в настоящем сборнике, говоря о значении внешности письма, правильно указывает, что „неряшливость в языке, в письме должна преследоваться, как и неряшливость в поведении, в одежде...“ Именно так. С этим надо бороться как с одним из признаков бескультурья — особенно, когда это не вытекает из нехваток в образовании, а является скверными привычками, навыками.

Необходима мобилизация активности самих учащихся вокруг указанных задач. Достоинство преподавания тем, между прочим, выше, чем в большей степени проявляется уменье сообщить любому курсу резко выраженный общественный характер, умение связать в сознании слушателей те или иные специальные задачи его учебных занятий с задачами, с которыми слушатель сталкивается в общественно-политической жизни и работе. Это должно стать основным тоном преподавания, тем более обязательным для партпросвещения и общего образования взрослых, что здесь особенно подчеркнута роль преподавателя, как пропагандиста соответствующих знаний и умений. Такой подход должен быть реализован в повседневной практике преподавания. На умело подобранных примерах показывать слушателю практическую ценность в его повседневной жизни и работе данной суммы навыков и знаний, устанавливать в этом отношении возможно больше точек соприкосновения — усиление этой стороны преподавания должно быть предметом постоянной заботы и пристального внимания преподавателя. В практике школьной работы недостаточно развернута инициатива в указанном направлении. Зачастую курс русского языка — этот боевой курс, в условиях настоящего времени — находится в стороне от общей работы школы, носит отпечаток замкнутости, формального подхода и так называемого „академизма“. Нередко можно услышать — и не без основания — о „гимназическом душке“ общего характера занятий по методам их проведения. Довольно обычным является малое внимание самих учащихся — при всей их напористости и активности в учебной работе — к этому предмету, настроение „скуки“ на занятиях. Нельзя, конечно, такого рода отношение учитывать только лишь как показатель недочетов преподавания. Общее повышение требовательности к школе распространяется и на самих учащихся. Здесь нужна настойчивая воспитательная работа, которая своим результатом должна иметь повышение ответственности и волевой напряженности в учебных занятиях слушателей.

Но, разумеется, это не устраняет зависимости такого отношения и от качества преподавания, от той или иной степени уменья мобилизовать интерес слушателей. Как отмечает в одной из своих статей т. Фильштинский, „педагог при преподавании не должен ограничиться только созданием правильной умственной установки, а должен во что бы то ни

стало возбудить эмоции слушателя, придать преподаванию характер целеустремленности".

Надлежащая постановка русского языка в партийных и общеобразовательных школах взрослых встречает дополнительные, по сравнению с другими школами, трудности. Здесь этот курс располагает, сравнительно, очень небольшим временем. В общеобразовательных школах курс русского языка занимает более выгодное положение по своему удельному весу в учебном плане, чем в школах партийных, но и здесь время крайне ограничено в силу общих условий учебной работы. Нередко на это обстоятельство указывается, как на главный источник всех недочетов с соответствующим затем выводом о необходимости увеличения времени на русский язык в учебном плане. Однако, на этом пути мы не получим сколько-либо ощутительных результатов: значительное увеличение невозможно, незначительное — не решает задачи.

Уменье приспосабливать преподавание, и по его содержанию и по его методам, к ограниченному времени является одной из центральных методических проблем, в особенности для вечерних школ. Здесь слушатели соединяют учебные занятия с производственной и общественной работой. Зачастую это рассматривается только лишь как неудобные условия для работы школы, тогда как организовать такое соединение — основная задача преподавания. Выход — в рационализации постановки общеобразовательных дисциплин и курса русского языка в том числе, в экономии учебного времени, в повышении эффективности каждого часа учебной работы, путем улучшения качества преподавания, путем тщательной подготовки плана каждого занятия. Необходимо вместе с тем систематическое наблюдение за правильным применением общеобразовательных знаний при проведении всех учебных дисциплин. Безграмотность в письме, в изложении должна быть атакована на всех участках учебной работы. Необходимо для этого добиться большего контакта преподавателей русского языка с преподавателями и предметными комиссиями других предметов. В числе других мероприятий, особо важное значение для школ п.п-та приобретает правильная организация работы с отстающими. Здесь это вырастает в большую задачу, т. к. пропуски слушателей, при крайне ограниченной для них возможности занятий на дому, являются неизбежными в условиях соединения учебы с общественно-производственной работой.

По линии рационализации преподавания в организационном отношении, не говоря уже о методике, есть еще много неисчерпанных возможностей, реализация которых должна быть поставлена в порядок дня.

II

До сих пор мы говорили об одной стороне задачи — о необходимости добиться большего эффекта по повышению культурного уровня учащихся. Это требование обращено ко всем учебным дисциплинам, не только к общеобразовательным — однако к ним в особенности, т. к. здесь мы явно отстаем. Но перед нами стоит задача не просто повышения культурного уровня, но и повышения его в определенном направлении, в сторону большей политической заостренности, большего насыщения общественно-политическим содержанием всех сторон учебно-воспитательной работы.

Не надо доказывать, что именно эта установка должна являться отправным пунктом во всех мероприятиях по улучшению качества преподавания, что на этой стороне работы в настоящее время надо сделать особенное ударение. Если и общешкольная работа, рассматриваемая с указанной точки зрения, не свободна от ряда недочетов, иногда сбивается на „чистое культурничество" (в общеобразовательных школах), то тем в большей степени эта характеристика может быть приложена к общеобразовательным дисциплинам, в силу особой сложности для них разрешения соответствующих задач.

Переходя к курсу русского языка и литературы, необходимо прежде всего отметить его особо ответственное положение в числе других общеобразовательных дисциплин. Именно в этом курсе в той его части, которая отведена литературе, мы имеем важнейшее так сказать место встречи обществоведения с преподаванием общеобразовательных дисциплин. По количеству времени литература занимает небольшое место в школах п. п-та. Однако, это отнюдь не умаляет важности вопроса о направлении преподавания в этой его части. Напротив, характер школ п. п-та заостряет его значение.

Надо также учесть, что школой проводится руководство самостоятельным чтением слушателей, — это в свою очередь повышает удельный вес вопроса о литературе в школе.

В этом отношении школы п. п-та прошли примерно тот же путь, который пройден в смежных областях педагогической работы. Немалое количество ошибок в программной работе, в практике преподавания были показательны для двух главным образом крайних положений: либо связь с обществоведением пытались установить путем прямого так сказать подчинения литературы задачам курса обществоведения, ценою потери ее самостоятельного значения с ее особыми методами и задачами; либо с другой стороны за защитой самостоятельности литературы скрывалось нередко стремление отвести преподавание от новых задач, сохранялась такая его постановка, при которой курс языка и литературы был нейтрален

к общественно-политическим задачам школы. Очевидная неправильность и неприемлемость последнего „уклона“ заставила пойти по первому пути. В чем конкретно он проявлялся? В своей речи на последней конференции т. Крупская, касаясь аналогичных вопросов, говорит об этом так: „...но тут получился перегиб палки; литература стала использоваться, как простая иллюстрация, как дополнение к тем историческим сведениям, к тому ознакомлению с современным строем, которое давалось в обществоведении. То, что преподаватель литературы должен владеть особым методом, особыми подходами — это как-то отступало на задний план.“ В соответствии с этим строились и программы, где литературный материал располагался вокруг тем обществоведения, при чем в комплекс „вовлекался и материал“ по русскому языку. В свое время это построение являлось той конкретной формой, посредством которой был совершен значительный сдвиг в преподавании литературы. Последняя была повернута, так сказать, лицом к обществоведению — постольку такой подход имел свои положительные стороны. Но вместе с ростом общественно-политического содержания школьной работы, с продвижением вперед в вопросах методологии литературоведения, с повышением требовательности к теоретической выдержанности преподавания становилось все более ясным, что „комплекс“ литературы с обществоведением в том виде, в каком он проводился, является все менее пригодным инструментом для разрешения поставленной задачи. Более того—в практике преподавания он нередко превращался из средства связи литературы и языка с обществоведением в своеобразный способ отвода преподавания от этой задачи. Внимание сосредоточивалось на внешней стороне дела, в ущерб его содержанию.

Вульгаризация и упрощенство, зачастую встречающиеся при разборе тех или иных литературных произведений, являются не только теми неизбежными во всяком новом деле ошибками, но в известной мере служат показателями ошибок также и в исходных положениях. Одной из числа таких ошибок являлось стремление передвинуть проблему связи с обществоведением от вопросов содержания, вопросов методологии в плоскость методическую по преимуществу. Эта тенденция накладывала свой отпечаток и на недочеты преподавания. Конкретные формы „увязки“ нередко приобретали облик „методического штукарства“, расцвеченная в обществоведческие тона внешность часто скрывала за собой крайне убогое в этом смысле содержание. Теперь вряд ли кем-либо оспаривается необходимость учета методологических требований при построении того или иного курса, при его методике. Между тем в указанное выше построение — организация и подбор материала вокруг тем обществоведческого курса — не укладывалась без значительного ущерба для себя ни методология

литературоведения, ни методология обществоведения. Неизбежны были при этом натяжка и искусственность, не говоря уже о больших провалах, с точки зрения соответствия литературного материала обществоведческим темам. Сплошь и рядом это приводило к дублированию обществоведения (чаще всего истории) без внутренней связи с ним.

Пройденный этап можно условно характеризовать, как натиск обществоведения на литературу, натиск извне, давший свои положительные результаты, но во многом не затронувший специфического содержания этого курса. Необходимо продвигаться вперед, на следующую ступень, поставив перед собой задачу проникнуть так сказать внутрь курса литературы. Литература должна сохранить свое самостоятельное значение, свои особые задачи и методы. Но на своем собственном участке, в своем специфическом содержании преподавание литературы должно быть резко повышено в своей роли, как одного из средств общественно-политического воспитания и образования.

На первый план в связи с этим должны быть выдвинуты вопросы доброкачественности преподавания, в смысле теоретической выдержанности марксистского освещения каждого из тех литературных произведений, изучение которых предусмотрено программой.

Разумеется, темп роста преподавания в указанном направлении находится в зависимости от темпа развития в области марксистского литературоведения и литературной критики.

Правда, здесь пока еще строятся „камень за камнем предпосылки будущей марксисткой истории литературы" (Луначарский). Многие проблемы лишь поставлены и нельзя говорить таким образом о законченной системе марксистского литературоведения. Но при всем том преподавание на современной его стадии может опереться в этом отношении на несравненно более широкую, чем раньше, базу. Прежде всего — чрезвычайно возросла активность со стороны советской и партийной общественности по отношению к вопросам литературы. Общественная „проработка" их дает огромной важности материалы для видов работы в этой области, в том числе и для преподавания литературы. Таково, например, значение резолюции партийного совещания о политике по отношению к художественной литературе. Эта резолюция дает четкую установку и для школы, при чем в вопросах коренной важности, в вопросах линии работы.

„Расширение базы" идет также и по другой линии. Мы имеем ввиду растущий интерес со стороны преподавателей к методологическим вопросам, к проблемам марксистского освещения литературы и др.

Основы марксистской методологии и основные принципы приложения их к литературоведению, заложенные классиками марксизма (Плеханов), становятся достоянием все более широких кругов практических работников.

Преподаватель овладевает таким образом надежным критерием там, где преподавание упирается в методологические вопросы, становится все более вооруженным в тех теоретических дискуссиях, которые идут по этой линии.

Далее необходимо учесть, что у нас увеличивается количество работ, дающих образцы литературного анализа, наиболее далеко продвинувшиеся в направлении марксистского литературоведения (работы Фриче, Переверзева и др.).

Возможности для преподавания, следовательно, чрезвычайно возросли, но для их реализации школа должна стать на уровень последних достижений в этой области. Здесь в этом пункте также можно констатировать наличие большой диспропорции, значительное отставание школьной практики от общего хода теоретической марксистской мысли. Необходимо в дальнейшем особое внимание сосредоточить на создание условий, способствующих повышению квалификации преподавателей в нужном направлении.

Должна быть выдвинута одновременно задача максимального приближения школы к „злобе дня", к широкой общественности, которая складывается у нас вокруг литературы. Преподавание литературы должно быть „актуализировано"— это вытекает из самой его роли в школе. Курс литературы не только должен расширить теоретически кругозор учащегося, но и подготовить последнего к восприятию литературных произведений. При чем к такому, которое продвигало бы его вперед, обогащало бы и осмысливало его переживания, как активного участника в строительстве нового быта, в общественной жизни и работе.

В этом смысле „актуализировать" преподавание означает не только необходимость большего освещения современной литературы.

Изучению и современной литературы и литературы прошлого должно придать действенный характер. Оно должно подводить слушателя к выводам в современной жизни. Надо, как говорила т. Крупская, „перекинуть мост между великими произведениями искусства и тем, что новый ученик нашей школы наблюдает в повседневной жизни, тем, что он переживает".

С точки зрения этих задач приобретает, повторяем, чрезвычайно важное значение приближение школы к литературной общественности. Преподавание должно постоянно учитывать, что делается в рабочих клубах, на литературных судах и дискуссиях, прислушиваться к тому, как реагирует рабочий читатель на то или иное литературное произведение.

Постановка преподавания на тех основах, которые нами очерчены, несравненно в большей степени приблизит курс литературы к обще-политическим задачам школы, а через них и к курсам обществоведения, естественно установит между ними много точек соприкосновения.

Отказ от того, чтобы подогнать и по расположению материала и по времени курс литературы к определенным темам обществоведения, вовсе не означает отказа от взаимосогласования задач, от теснейшей связи между этими курсами. Как мы видели, работа должна вестись именно в этом направлении против, в частности возможных и теперь еще, попыток укрепиться на позициях нейтральности. Не потому требуется изменить построение курса, что сама по себе задача „связи" заняла непропорционально большое место, но напротив, по тому именно, что оно в малой степени обеспечивало эту связь, что надо в этом отношении делать следующий шаг вперед в соответствии с большими возможностями для успешного разрешения поставленных задач.

Ведь свести преподавание к использованию литературы только лишь как иллюстрации, скажем, к историческому курсу,[1] означает крайне ограничить ее использование. Возможности,

---

[1] Литературное произведение может, разумеется, быть использованным как прямая иллюстрация при изучении той или иной эпохи, но здесь оно выступает в „другом качестве", в качестве исторического документа. Заметим попутно, что нередко при анализе того или иного произведения теряется историческая перспектива. Подведя слушателя к выводу о том, что за данным произведением стоит такой-то класс, затем либо проводится жестокая критика несостоятельности идей автора, так как если бы они высказывались в наше время, либо в лучшем случае устанавливается позиция „объективной" нейтральности по отношению к борющимся силам того времени. Это мешает выработке правильного отношения у слушателя не только к литературе прошлого, но и ко всему изучаемому периоду. Нельзя ставить точку в анализе, сведя произведение к его классовому существу, надо далее подойти к нему с точки зрения той роли, которую оно играло в современных ему исторических условиях—критика социальных устремлений, отраженных в произведении должна проводиться с точки зрения тех крайних революционных пределов, которые были доступны соответствующей эпохе. Это если оставаться в плоскости анализа произведения, как выразителя определенной исторической силы. Но литературное произведение большой художественной величины надолго переживает те условия, под влиянием которых оно было порождено. От подхода историка подход преподавателя литературы будет отличаться в числе прочего также и тем, что в своем анализе он должен сосредоточить особое внимание на современной роли литературного произведения. Вполне здесь был прав в своей речи на конференции словесников тов. Луначарский, выдвигая эту задачу, как важнейшую.

В своей „современной" функции литературное произведение далекого прошлого редко когда выступает со стороны конкретных социально-исторических идей, владевших автором—и здесь часто достаточно их сформулировать, чтобы отнести к прошлому. Но в том своем содержании, где оно вызывает отклик слушателя, заражает, убеждает его, говорит на темы, сохраняющие свое значение и для нас—литературное произведение представляет богатейший для преподавания материал, над задачей правильного освещения которого предстоит еще много и упорно поработать.

которые заложены в курсе литературы, несравненно шире. Расширение марксистского кругозора слушателя надо понимать не только в том смысле, что посредством литературы он глубже усвоит то, что является объектом изучения обществоведческого курса, но и в смысле включения в этот кругозор новых сторон, новых областей общественной жизни. Последнее именно и должен иметь ввиду курс литературы.

Последняя конференция преподавателей русского языка и литературы школ политпросвета проработала большой круг программно-методических вопросов.[1] Предпринятое по инициативе группы преподавателей, участников конференции, издание нескольких сборников по вопросам, которые служили предметом обсуждения на конференции, ответит на давно назревшую потребность. Требования чрезвычайно возросли, задачи усложнились, тем острее чувствуется необходимость широкого обмена опытом и возможно более полного освещения поставленных в настоящее время вопросов.

---

[1] Конференция преподавателей русского языка и литературы школ политпросвета происходила в Москве с 12-го по 24-е января 1928 г. Работа конференции протекала в 3-х секциях: секция преподавателей русского языка и литературы СПшкол и Комвузов, секция преподавателей школ взрослых повтипа и рабочих университетов, и секция преподавателей русского языка и литературы в нац. отделениях СПшкол и Комвузов.

Всего было заслушано и проработано свыше 40 докладов.

С. Д. НИКИФОРОВ

ВОПРОСЫ ОРГАНИЗАЦИИ ЗАНЯТИЙ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ И ЛИТЕРАТУРЕ В ШКОЛАХ ВЗРОСЛЫХ

В наши дни основной задачей в области организации школьной учебной работы являются не столько искания новых путей и форм, сколько подведение итогов тому опыту, который имел место в протекшие годы. Это положение необходимо подчеркнуть потому, что протекшие годы были годами самых интенсивных исканий в области именно организационных форм. Усваивались и перекраивались, „советизировались" передовые западно-европейские и американские методы и формы (далтон-план, метод проектов и проч.), выдвигались предложения, вытекающие из духа советской школы (лабораторный план, научно-исследовательский метод и т. п.). Все эти формы и методы испытывались, проверялись на практике в самых разнообразных условиях, в школах самых разнообразных типов.

Теперь настало время подвести некоторые итоги нашим исканиям и достижениям. Необходимо прежде всего остановиться на целевой установке занятий по русскому языку в школах взрослых: ею в значительной мере определяется метод, а тем самым и организационные формы школьных занятий.

На первом плане—в преподавании русского языка привить учащимся уменье разбираться в книге и грамотно и логично излагать свои мысли. Основная установка—не столько сообщение теоретических сведений, сколько выработка прочных навыков.

Но прививаемые на занятиях по русскому языку навыки можно разбить на две группы: элементарно-практические и навыки более серьезной, более углубленной самостоятельной работы.

Практика показала, что для приобретения первых наиболее целесообразной формой являются коллективные занятия по твердому расписанию. Известная часть этих коллективных занятий строится по лабораторному методу. К этой первой группе можно отнести как основные орфографические навыки, так и элементарные приемы работы с книгой.

Навыки более углубленной самостоятельной работы могут быть приобретены лишь при организации занятий по лабораторному методу. При лабораторном плане учащиеся получают возможность работать, сообразуясь со

своими психо-физиологическими особенностями, со свойственным данному лицу темпом, больше внимания уделять тому навыку, который у данного учащегося слабее, и быстрее итти там, где почва уже готова. Лишь при такой организационной форме удобно прорабатывать сложный и по количеству и по качеству книжный материал (большую статью, значительное по объему художественное произведение и т. п.). В результате лабораторный план сделает учащихся самостоятельнее и увереннее в своих силах.

Целесообразность организации занятий по лабораторному плану доказана опытом целого ряда учебных заведений, в первую очередь коммунистических университетов.

В изучении художественной литературы лабораторный план лишь закрепляет, систематизирует и совершенствует ту форму проработки, которая существовала в школах взрослых и до официального перехода на лабораторные рельсы. Проработка крупного по объему художественного произведения, подготовка к докладу или письменное „сочинение" на тему по прочитанному произведению — все это проделывалось на дому в порядке индивидуальной работы, темпом и приемами, свойственными данному учащемуся — лишь без той ценной помощи, которая оказывается учащемуся в лаборатории (удобная обстановка, подбор надлежащих пособий, возможность в случае надобности обратиться за советом к преподавателю — консультанту и т. д.).

Из сказанного выше вытекает, что организация занятий по лабораторному плану не даст ожидаемого эффекта, где технические навыки учащихся очень слабы и где на русский язык по учебному плану отводится небольшое количество часов.

Попытка в учебных заведениях подобного типа (например, в Совпартшколах 2-й ступени) перейти на лабораторный план не удалась; у учащихся не оказалось необходимого минимума навыков, на базе которого можно было бы поставить самостоятельную работу.

Препятствует переходу на лабораторный план и большое количество предметов на данном курсе учебного заведения. Естественное стремление учащегося выполнить большое количество заданий по различным предметам порождает нервность и поспешность в проработке материала, что ведет к верхоглядству. И основная цель лабораторного плана — углубленность проработки, приобретение прочных навыков — оказывается недостигнутой.

Лабораторный план требует в качестве необходимых условий, без которых он не может быть осуществлен, во-первых, значительного количества часов для изучения русского языка, во-вторых, соответствующих материально-технических предпосылок. К числу последних относится и наличие оборудованного помещения (хотя бы двух комнат: одну для „шумной"

работы, вроде чтения вслух, другую — для „безмолвной“: выполнение письменных работ и т. п.) и достаточного количества пособий, соответствующим образом построенных (рабочих книг, словарей, хрестоматий, наглядных пособий и т. п.), а также и кадра преподавательских сил (дежурных консультантов).

Но и там, где налицо все предпосылки для организации занятий по лабораторному плану, увеличение места и роли самостоятельной работы учащихся совершается постепенно, в известной последовательности. В группах со слабыми техническими навыками, особенно в группах со значительным количеством учащихся из национальных меньшинств, подготовка к переходу на лабораторный план должна быть длительной. В таких группах значительное количество времени должно быть отведено на коллективные занятия, на которых прививаются путем „показа“, путем выполнения образцов работы, навыки, без которых нельзя поставить самостоятельную работу.

Сказанное не следует понимать таким образом, что такой подготовительный период необходим только для самых слабых групп. Во всех группах в течение известного количества времени классные занятия, как предшествующие самостоятельной работе, так и сопутствующие ей, бывают необходимы. Нужно лишь иметь в виду следующее: чем ниже уровень знаний и навыков у поступивших в школу учащихся, тем более должно быть отведено места классным занятиям, дающим элементарные навыки и образцы работы. По мере роста учащихся уменьшается значение непосредственного показа и увеличивается роль их самостоятельной работы. В практике Свердловского Коммунистического Университета в первое полугодие время коллективных занятий и самостоятельной индивидуальной работы приблизительно одинаково. При росте навыков оно постепенно изменяется и доходит до соотношения 1:2.

Опыт показывает, что всего труднее дается учащимся самостоятельное усвоение грамматико-орфографического материала. Поэтому таковой обычно прорабатывается на классных занятиях, а в лаборатории происходит усвоение и закрепление проработанного в классе посредством ряда упражнений.

Больше простора для самостоятельной работы учащихся предоставляет проработка научно-популярного текста и художественной литературы.

В установившейся практике работа по лабораторному плану распадается на три момента: а) вводное занятие, б) самостоятельную проработку учащимися полученного задания, в) конференцию.

Вводное занятие имеет целью разъяснить задание, дать методические и технические указания о способах и приемах его выполнения. Как бы задание точно и ясно не было формулировано, оно всегда вызовет те или иные вопросы со

стороны учащихся. Однако, вводное занятие, особенно в начале учебного года, должно не только сделать необходимые разъяснения, но и дать образцы проработки на материале, аналогичном предлагаемому в задании (напр., при задании на выделение приемов образности художественной речи полезно произвести показательный анализ таковых, предположим, на „Буревестнике“ М. Горького).

Вполне также уместно сообщение вводных сведений в виде общей характеристики эпохи, литературного направления или стиля и т. п.

Само задание требует от преподавателей серьезной методической и стилистической обработки. Правда, задания, дающие ясную установку и регулирующие индивидуальную работу каждого учащегося, целесообразны не только при лабораторном плане, но и при лабораторном методе. Но при лабораторном плане оно получает особо важное значение, так как плохо разработанное задание может совершенно дезорганизовать работу учащегося.

В задании должны найти место следующие моменты: тема, целевая установка, материал, форма проработки с методическими указаниями и количество времени, отведенного на выполнение данной работы.

В известных случаях возможно внесение в задание и дополнительных моментов вроде: плана вводной беседы по художественной литературе, подтем, направляющих работу, дополнительной литературы для желающих или для домашнего чтения и т. д.

Каждое задание должно включить в себе как грамматико-орфографический раздел, так и работу логико-стилистического или литературного порядка (над научно-популярным, публицистическим или художественным материалом).

Со стороны технической задание должно удовлетворять следующим требованиям: быть кратким (конспективным), точным и ясным; тщательно формулированным; не следует загромождать задания излишними деталями, многочисленными вопросами, так как это будет уводить учащегося в сторону от основной задачи. Нет смысла помещать в задания те сведения, которые учащиеся найдут в учебном пособии, так как попытки заданий конкурировать с учебником обычно плохо удаются, да и для размножения такие задания чрезмерно громоздки.

Может вызвать сомнение предложение помещать в задание целевую установку. Опыт однако показывает, что краткие замечания в этом направлении чрезвычайно ценны, так как указание на практическую ценность того или иного навыка (напр., умения составлять тезисы, выступать с докладом, или овладения образными средствами речи) для учебной или общественной работы подогревает у учащихся интерес к производимой работе, делает ее более сознательной и углубленной.

В практике приходится иметь дело с составом учащихся, весьма неоднородным по уровню подготовки не только в пределах курса, но и в пределах одной группы. Вследствие этого нередко бывает неизбежно давать задания максимум и минимум. Максимальное задание в этих случаях должно по возможности избегать замены материала и типа проработки задания-минимум другим. Оно должно, включая минимум, или увеличивать количество материала (напр., целое художественное произведение вместо законченной части), или углублять проработку того же материала, или же давать такие дополнительные работы, которые не входят в программу-минимум.

В зависимости от навыков учащихся и сложности работы задания могут охватывать период от недели до 3-х недель. Для начинающих целесообразны короткие сроки, так как этим обеспечивается регулярность работы и более детальное руководство со стороны преподавателя.

При установившихся навыках преимущество за заданиями с более длительным сроком (обычно 2-х недельным), так как такой срок дает возможность большей свободы планирования и большего углубления в работу. Однако, чтобы грамматико-орфографические упражнения были более частыми и бесперебойными, этот раздел задания лучше разбить на недельные порции.

Что касается формы проработки заданий, то опыт показал, что в некоторых школах чрезмерно увлекались требованием письменных работ. Против сплошной „писанины" началась здоровая реакция. Особенно вредным оказывается многописание при малограмотности учащихся; в этом случае происходит закрепление навыков орфографически-неправильного письма. Конечно, как работа по языку, так и проработка художественно-литературного материала должны найти себе то или иное письменное выражение. Но перегибать палку не следует: в задании должны найти место и работы по развитию устной речи (выразительное чтение, подготовка устных докладов и т. п.). Особенно удобный материал для устных высказываний представляет работа над художественно-литературными произведениями.

Кстати заметим, что укреплению навыков грамотного письма учащихся нередко препятствует недостаточно продуманная постановка письменных работ по обществоведению. Обществоведы часто требуют от учащихся объемистых письменных работ тогда, когда у последних нет еще достаточных орфографических навыков. Кроме того, на орфографическую сторону работ обществоведы, к сожалению, обычно не обращают внимания. Все это разрушительно действует на неокрепшие правописные навыки учащихся.

По указанным причинам надо настаивать, чтобы обществоведы требовали от учащихся грамотно

написанных работ. Небрежное со стороны грамотности выполнение письменных работ должно влечь за собой понижение ее оценки. Далее: письменные работы по обществоведческим дисциплинам не должны быть особенно длинными, да и давать их следует только через несколько месяцев после начала занятий по русскому языку, когда учащимся будут привиты элементарные навыки грамотного письма.

Завершающий этап работы при лабораторном плане — конференция. Конференция включает в себя следующие моменты: преподаватель, перед конференцией просмотревши письменные работы учащихся, делает общие замечания по поводу выполнения работ. Затем коллективно углубляются и закрепляются трудные вопросы по заданию и производится обобщение. Происходит коллективный разбор 2—3 ярких (со стороны достижений и недостатков) работ учащихся. Заканчивается конференция заключительным словом преподавателя.

Конференция — лучшее средство коллективного подытоживания и отшлифовки проработанного материала. Поэтому она должна охватывать более или менее полно все задание. Только в том случае, когда преподаватель из просмотра письменных работ убедился, что известная часть задания усвоена учащимися безукоризненно и не требует углубления, можно эти вопросы на конференции не затрагивать.

На конференции должны найти место и вопросы методики и техники работы.

В форме индивидуального зачета можно прибегать только по отношению к учащимся, пропустившим известное количество занятий.

В заключение добавим, что нужно добиваться, чтобы у данной группы учащихся конференции по различным предметам не совпадали в один и тот же день.

Теперь перейдем к консультациям, нормальная постановка которых является залогом успеха лабораторного плана.

Дежурящий в лаборатории преподаватель не только дает ответы на обращенные к нему вопросы, но и следит за работой, обращая особенное внимание на более слабых и отстающих, дает им дополнительные указания. В случае надобности, особенно в начале занятий, преподаватель вызывает на консультацию тех или иных учащихся, чтобы лучше изучить их, проверить и внести поправки в приемы их работы и т. д. Таким слабым и отстающим преподаватель дает нужные конкретные указания: как найти основное в предложенном тексте, как оформить его, в чем сущность допущенных ошибок и как их избежать и т. п.

В ряде школ оказался удачным опыт организации небольших коллективов учащихся (в 3—5 человек) для самопроверки (но не для проработки!) выполнения задания. Такая самопроверка повышает активность учащихся и улучшает усвоение.

Но такие коллективы целесообразны, во-первых, для более или менее сильных учащихся, во-вторых, при относительно однородном их составе. Опыт показал, что подобные коллективы из слабых учащихся теряют много времени и мало получают от такой самопроверки, поэтому последним надо рекомендовать более частое обращение к преподавателю.

Как при лабораторном плане, так и при всякой другой организационной форме, должен быть хорошо поставлен учет как индивидуальной, так и коллективной работы.

При лабораторном плане учет работы коллектива облегчает составление соответствующих уровню группы и количеству отведенного времени заданий. Если учет в данном учебном заведении не ведется в общем для всех предметов порядке (например, в форме „самоучета"), то учет времени, потраченного каждым учащимся на выполнение того или иного задания, должен быть организован в пределах данного предмета.

Для учета индивидуальной работы учащегося вполне может служить простой лист бумаги, где рядом с фамилией учащегося отмечаются те моменты его работы, которые представляют тот или иной интерес. Количество и характер отмечаемых моментов зависит от типа школы. Обычно сюда входят такие вопросы: техника чтения, устная речь (последовательность, логичность, легкость, богатство словаря), грамотность (орфографическая и стилистическая), умение работать с научной книгой и газетой, уменье разбираться в художественном произведении. Отметки в этих графах делаются (можно условными значками) при проверке письменных работ, после консультации и во время коллективных занятий. Динамика отметок укажет на темп и степень роста учащегося.

В военных школах, где нужен более точный учет индивидуальной успешности для установления „старшинства" учащихся, производятся опыты определения степени роста учащихся путем специально поставленных тестов. Подобные опыты, будем надеяться, последуют и в школах других типов, но преувеличивать их значение все же пока не следует и подходить к ним нужно с большей осторожностью.

Лабораторный план на конечной стадии занятий дает возможность применить метод проектов. Проектный метод предполагает, как необходимую базу, сравнительно высокую степень уменья учащихся самостоятельно работать. Выполнение проекта может быть как индивидуальным, так и коллективным, но всегда направленным на общественно-полезную цель. Проект — выполнение реальной жизненной задачи, протекающее в естественной для него обстановке жизни. Жизнь выдвигает задачу и учащиеся под руководством преподавателя разрабатывают план и методы ее выполнения. Но эта задача, во-первых, должна быть увязана с общей программой

учебного заведения, во-вторых, ее выполнение должно быть полезным для того учреждения, для которого она выполняется.

Образцы проектных работ: выпуск номера стенгазеты или живой газеты, особенно юбилейного; изготовление какого-нибудь учебного пособия, напр., плаката по анализу художественного произведения или грамматической таблицы; составление библиографического справочника, аннотаций или рецензий о художественных произведениях на какую-либо тему для избы-читальни или клуба и т. п.

Выполнившие проект учащиеся отчитываются с документами в руках перед коллективом.

Особенно большой простор для применения метода проектов имеется в клубных кружках, призванных обслуживать запросы учащихся, непосредственно порожденные условиями их жизни и внеучебной (партийной, профсоюзной) работы. Таковы кружки газетные, литературного творчества, ораторского искусства и т. п.

В педагогической практике словесника немалое место занимал и занимает вопрос о согласовании с обществоведческими дисциплинами.

Такое комплексирование должно иметь естественный характер, т. е., а) оно не должно нарушать системы занятий по языку и литературе, б) словесники обязаны давать только образцы техники проработки обществоведческого материала или использования художественно-литературного произведения для освещения той или иной обществоведческой проблемы (как документа эпохи, а не как голой иллюстрации). Большего от занятий по русскому языку и литературе обществоведы требовать не должны. В заключение остановлюсь на двух технических вопросах, имеющих очень важное значение для успешности преподавания.

Первый вопрос—о количестве учащихся в группе. При всякой организационной форме занятий количество учащихся в группе не должно превышать 20—25 человек. Только такое количество обеспечивает индивидуализацию подхода и достаточное педагогическое обслуживание всех без исключения учащихся группы, что очень важно при обычной неоднородности состава групп.

Второе, о чем нужно сказать, — количество основных учебных пособий. Таковые должны при любой организационной форме приобретаться из следующего расчета: при I группе (кружке) на данном курсе — одна книга на 2 учащихся; при нескольких группах на одном курсе, если есть возможность ставить коллективные занятия не в одни и те же часы, — не меньше, чем 1 книга на 4 учащихся. Второстепенных пособий, конечно, может быть и меньше.

Проф. А. М. ПЕШКОВСКИЙ

КАК ВЕСТИ ЗАНЯТИЯ ПО СИНТАКСИСУ И СТИЛИСТИКЕ В ШКОЛАХ ВЗРОСЛЫХ

Основным вопросом методики грамматики и стилистики является вопрос об отношении занятий этими науками к речевым навыкам, именно вопрос о том, должны ли эти занятия быть самодовлеющими, или должны служить лишь средством к усвоению навыков. Вопрос этот в разные времена решался по разному, и в настоящее время можно утверждать, что по крайней мере относительно некоторых навыков, в частности орфографии, он пережил правильное диалектическое развитие и вступает ныне, наравне со многими другими сторонами нашей жизни, в заключительно-синтетический период. Началось с того тезиса, который отстаивался испокон веков, и который заключался в том, что занятия грамматикой (в то время шла речь только о ней) является только средством, и притом единственным средством к приобретению правописных навыков. „Грамматика — служанка правописания“ — так обычно формулируется этот тезис. Антитезисом к нему послужили у нас в России домогательства так называемой нео-грамматической школы филологов, провозгласившей, что занятия грамматикой в школе должны носить самодовлеющий характер. В 1914 г., в первом издании своего „Синтаксиса“, говоря о трудности для учащегося понять соотношение логической и грамматической стороны речи, я писал: „Не лучше ли в таком случае совсем не объяснять ему,[1] что такое подлежащее и сказуемое, а просто на практике приучить его находить их (раз уж это для чего-то нужно), отложивши объяснения до старших классов?“ (первое выделение—1914-го года, второе — мое сейчашнее). Слова, взятые здесь в скобки, чрезвычайно характерны для тогдашнего умонастроения нео-грамматистов. Это слова, если и не профессора еще тогда, то во всяком случае будущего профессора, т. е. человека, для которого наука дороже школы. Всё нео-грамматическое движение шло сверху, из университетских кругов, от людей, готовых отмахнуться от потребностей школы и жизни, для того чтобы спасти любимую дисциплину от искажений, которым она подвергается в связи с практическими нуждами. Я говорю об этом теперь как раскаявшийся грешник. Конечно, на этой стадии

[1] Т. е. ученику.

дело не могло остановиться, так как она внутренно противоречива. Если грамматика, как наука, для первой поры обучения непомерно трудна (а этого не могли отрицать и сами нео-грамматисты, сравн. выше приведенную цитату), а в то же время для навыков она не нужна, то зачем же тогда вводить ее в начальный курс? Кроме того, домогательства нео-грамматистов покоились по отношению к орфографии на Томсоно-Лаевском направлении в методике этого навыка. Можно было отмахнуться от потребностей практики, когда сама практика пыталась опереться целиком на мнемонико-автоматическую сторону. Теперь, после достижений французской экспериментально-педагогической школы, в частности д-ра Симона, выяснивших важность рационально-волевого начала в правописном искусстве, это становится уже затруднительным. И вот мы видим, что лингвисты чистой воды, в свое время возглавлявшие нео-грамматическое движение, пишут учебники, насквозь пропитанные прикладным орфографическим началом, и чем дальше, тем эта „пропитанность" становится в их учебниках больше. Голоса сторонников „автономной" грамматики становятся все более и более одинокими, и сами сторонники эти все более и более приближаются к единственно-возможному для них выводу — к необходимости изъять грамматику из начального курса и перенести ее в конец обучения. А когда они делают этот вывод, учительство и школа от них, понятно, отшатываются. Сошлюсь еще на эволюцию официальных программ. В программе 1920 года так называемые „наблюдения над языком" были совершенно изолированы от навыков, а в объяснительной записке утверждалось: „Среди занятий родным языком есть такие, которые дают известные навыки, и такие, которые дают известные знания. Развитие речи, устной и письменной, чтение, правописание преследуют цели первого рода, грамматика должна преследовать цель второго рода"[1]. В программе 1924 года уже, между прочим, читаем: „Учение о словосочетании должно в школе первой ступени занимать весьма скромное место и носить строго практический характер. Поэтому нет надобности в так наз. разборе по членам предложения, а также в изучении сложного предложения; нужно дать только понятие о них в целях правописания."[2] Как можно „дать понятие" без разбора и без изучения — это, конечно, „секрет изобретателя". Но важно, что здесь синтаксис официально был признан опорой правописания (пунктуации). „Наблюдения над языком" однако тут еще отделены от правописания (в программе 4 отдела: чтение

[1] Народный комиссариат по просвещению. Отдел единой трудовой школы. Родной язык в школе I ступени. Государственное издательство, 1921, стр. 40.

[2] Новые программы единой трудовой школы первой ступени. I, II, III и IV годы обучения Госуд. изд-ство, стр. 111 (разрядка наша).

и развитие речи, письмо, наблюдения над языком, правописание), хотя и согласованы с ним. А в программе для I ступени 1927 г. уже совсем нет особого отдела наблюдений над языком, а только слитный отдел: „Навыки правильного письма в связи с наблюдениями над языком". Эволюция очевидна. Но все это касается только правописания. Если же мы возьмем другой важный или даже важнейший навык — навык литературной речи (устной и письменной за вычетом из последней элемента правописания), то здесь мы такой договоренности не найдем. Здесь до сих пор идут споры о той помощи, которую может оказать навыку изучение грамматики, и многие даже начисто отрицают эту помощь. Поэтому здесь я вынужден выступить с собственным мнением и попытаться насколько это позволяют время и место, обосновать его.

Сравнительно недавно на страницах харьковского журнала „Путь просвещения" („Шлях освіти") имела место дискуссия по этому вопросу между мною и двумя авторами — Арнаутовым и Стратеном. Дискуссия состояла из 5-ти статей (не считая заключительной статьи проф. Л. А. Булаховского) и была довольно длительной. Любопытно, что к концу дискуссии выяснилось, что спорящие говорят о разных вещах, называя их одним и тем же именем. Обе стороны говорили о „литературном наречии", но понимали этот термин не одинаково. Оппоненты мои понимали литературную речь, как речь фонетически и грамматически правильную, свободную от диалектических примесей. Один из оппонентов задавал мне даже вопрос: „Если грамматика необходима для усвоения литературной речи, то как объяснить, что дети, выросшие в интеллигентских семьях, говорят правильно, даже если они не изучали грамматики?" Я ответил и отвечаю, что совсем не эту „литературную речь" я имею в виду. Комнатный разговор еще очень далек от „литературного наречия" в собственном смысле слова. Тут упускается из виду то деление литературного наречия на разговорно-литературное поднаречие и собственно-литературное, которое провел в свое время еще Пауль (Gemeinsprache и Schriftsprache по его терминологии). Когда говорят о необходимости грамматической опоры для навыка литературной речи, имеют в виду всегда, конечно, только второе из этих поднаречий. Усвоение „комнатно-литературной" речи не требует изучения грамматики. Достаточно для этого находиться в соответствующей среде, достаточно влияния речи учителя, двух-трех товарищей и т. д. Но между этой литературной речью и собственно-литературной, т. е. той, которой мы фактически никогда не говорим, но которой мы пишем и которой стремимся говорить, — целая бездна. Собственно-литературная речь коренным образом отличается от всякой разговорной речи, в том числе и от литературно-разговорной. Отличия эти следующие: 1) отсутствие

общей для говорящих житейской обстановки и общего их житейского опыта, на 9/10 облегчающих взаимное понимание в разговорной речи, 2) отсутствие помощи со стороны жестов, мимики, интонации (последняя, впрочем, имеется и тут, но в совершенно особом, не звучащем, а лишь мыслимом и притом схематически-стандартизованном, крайне обедненном виде), 3) максимально обогащенный словарь и притом обогащенный преимущественно за счет отвлеченных представлений, 4) максимально усложненный синтаксис. Все эти черты покоятся и должны покоиться на особом отношении говорящего к своей речи, именно на повышенно-сознательном отношении. Я как-то проводил в одной из своих статей такое сравнение: литературное наречие (разум. „собственно-литературное") так же относится по степени сознательности, которой оно требует от говорящего, ко всякому разговорному наречию, как гипотетический международный язык к литературным наречиям. Я не могу здесь подробно останавливаться на этом вопросе и принужден отослать вас к своей статье „Объективная и нормативная точка зрения на язык" („Сборник статей", М. 1925). Я хотел бы только подчеркнуть, что самая „литературность" литературной речи выражается не только в отсутствии диалектических примесей, как это часто упрощенно представляют себе, а и в целом ряде других вещей, и что все эти вещи страшно трудны для говорящего и для пишущего. Эту трудность я могу наглядно доказать своей собственной речью в данный момент. Вы все, конечно, чувствуете, что речь моя чрезвычайно далека от законченного совершенства письменной речи. Я не знаю, насколько мне удается соблюсти хотя бы элементарную синтаксическую правильность — это покажет стенограмма, но она во всяком случае не покажет моих невольных остановок, моих поправок, которые я часто ввожу на полуслове и т. д. А между тем я должен сознаться, что я всеми силами стремлюсь говорить не так, „как говорят", а так, „как пишут". Я употребляю сейчас величайшее напряжение, чтобы удержаться в соответствии с предметом речи на уровне собственно-литературной речи (дома о житейских делах я говорю, конечно, без всякого напряжения). В частности, я все время интенсивно слежу за построением своих сложных предложений, за главными и придаточными предложениями, за ходом зависимости между ними и т. д. Все эти старания дают, вероятно, весьма посредственный результат (в печати это будет, конечно, иначе, так как стенограмму мне дадут выправить, и разговорно-литературное наречие превратится в собственно-литературное). И в то же время я не могу по чистой совести считать себя совершенно обиженным природою в области дара слова и знаю многих, которые говорят еще хуже, и которым говорение на отвлеченные темы дается еще труднее, чем мне. Вот как трудно говорить

на собственно-литературном наречии, и как велика пропасть между ним и разговорно-литературным! И тем не менее всякий раз, как мы выходим в своей речи за пределы обыденщины, мы должны говорить на нем, если хотим быть быстро и точно понятыми. А писать мы уже должны всегда на нем. И достаточно сравнить то время и те усилия, которые мы тратим на написание какой-нибудь деловой записки, счета, объявления и т. д. с теми, которые мы тратим на соответствующее комнатное сообщение нашим близким, чтобы понять, насколько сложнее и труднее письменная речь. Я знаю, что поборники так назыв. „живого слова“ ополчатся на меня за то, что я предлагаю устной речи равняться по письменной; они будут утверждать, что в устной речи и свои законы, и своя „понятность“, и своя прелесть, что, напротив, тот, кто говорит, „как пишет“, скорее может оказаться непонятым, что я, словом, покушаюсь на жизнь целого отдельного искусства. Но мне кажется, что тут кроется большое недоразумение. Говорить литературно, то-есть в полном согласии с законами письменной речи, и в то же время с учетом особенностей устной речи и отличия психики слушателя от психики читателя,—еще труднее, чем говорить просто литературно. Это особый вид собственно-литературной речи, может быть труднейший из всех,—вид, который я бы назвал подделкой письменной речи под устную. Такая подделка действительно необходима в той или иной степени во всех публичных выступлениях, но она ничего не имеет общего с тем случаем, когда оратор не умеет справиться со стихией устной речи и не умеет ориентироваться в должной мере на письменную. Правда, на практике большинство из нас именно такие горе-ораторы, но ведь потому-то мы так часто и не понимаем друг друга при публичном говорении, потому-то мы и тратим так много часов, дней и лет на бесплодные словопрения (вежливее говоря, „дискуссии“). Потому-то у нас и поставлена проблема культуры речи. Что касается беспомощного письменного слова, то его, конечно, никто не видит, т. к. его удел—редакторская корзина. Но вы то по работам своих учеников прекрасно знакомы с ним. После всего, что мною сказано о природе литературной речи, вы, конечно, догадываетесь, в какое отношение я поставлю этот навык к занятиям грамматикой. Я не представляю себе повышенно-сознательного отношения к своей речи без понимания ее грамматических основ. Как я могу следить за тем, не запутался ли я в построении своего сложного предложения, если я не умею отличить сложного предложения от простого и вообще не улавливаю границ между предложениями? Как я могу говорить и писать на наречии с неестественно-усложненным синтаксисом (а ведь в этом одна из „сутей“ литературного наречия) при помощи одного

только естественного синтаксического чутья? Если прежде утверждали, что „грамматика служанка правописания“, то я утверждаю, что грамматика—служанка *и* правописания, *и* литературно-речевых навыков, *и* стилевых навыков (последнее я докажу позже, когда буду говорить о стиле).

„Грамматика—служанка навыков“—вот как формулирую я роль грамматики в школе. Разумеется, я не хочу похерить эту науку в ее автономном виде в Вузах и специальных литературных и педагогических школах, где я ее сам преподаю. Но ведь речь идет у нас об общеобразовательной средней школе. Здесь я должен высказать мысль, которая всем покажется страшной ересью, но которая мне самому кажется лишь возгласом ребенка в Андерсеновской сказке о том, что „король—голый“. Представители нео-грамматической школы всегда отстаивали общеобразовательную ценность грамматических знаний самих по себе. В настоящее время они в большинстве случаев уже признают служебную роль этих знаний по отношению к навыкам, но продолжают попрежнему настаивать *и* на общеобразовательной их роли. Это стало трюизмом, это вы найдете в каждой современной методике. Но нигде вы не найдете доказательства этого положения. Оно всегда только постулируется, и этот постулат так твердо засел в наших книгах и умах, что становится почти неприличным мыслить иначе. И тем не менее я имею мужество сказать здесь, что по моему крайнему разумению общеобразовательную ценность имеет только та часть языковедения, которая укладывается в программу так назыв. „старшего курса русского языка“, а не те специальные занятия родным языком, которые ведутся в младших классах. Образованный человек должен иметь представление о психофизиологических основах языка и о его социальных функциях, он должен иметь и общее представление о природе своего родного языка, о его происхождении и истории, о его грамматическом строе (следовательно и о форме слова и словосочетания вообще), но последнее он может уяснить себе на 2—3-х примерах. Знание же того, напр., что в русском языке существительные имеют 3 склонения, что в нем 6 падежей, и т. д. и т. д., а тем более знание всех русских флексий, суффиксов и приставок не есть обще-образовательное знание. Если бы можно было получить общее образование не на почве литературной речи или эту последнюю усвоить без грамматической опоры (из предыдущего вы уже знаете, что как общее правило я считаю это невозможным), то можно было бы мыслить образованного русского, не знающего русской грамматики (среди особо одаренных выдвиженцев нашего времени это и встречается). Стало быть, самую „общеобразовательность“ грамматики в младших классах следует понимать именно как необходимость ее в качестве средства для

получения общего образования, а не как самое по себе. Можно, конечно, видеть еще общеобразовательную ценность в самом процессе наблюдений над языком в смысле развития определенных сторон мышления, и это будет в высшей степени верно, но ведь эту ценность в той или иной степени имеет всякий умственный труд и даже всякий творческий труд вообще. Итак, грамматика для школы не только „служанка", но она еще вдобавок „только служанка".

Какие же методические следствия отсюда вытекают? Прежде всего, конечно, уменьшение времени, посвящаемого наблюдениям над языком. Ведь всякая теоретическая опора вводится для выигрыша времени. В навыках можно изощряться и „слепо", путем одной практики, но это берет колоссально много времени. Для ускорения мы вводим в помощь практике теорию — грамматику — и вдруг застреваем на так наз. „наблюдениях над языком" так основательно, что не остается времени для практики! Это абсурд. Наибольшая часть времени должна быть отдана навыкам. Необходимо уменьшить так называемую лабораторность в наблюдениях над языком. Надо понять, что раз нужно что-нибудь сделать скоро, то нельзя стараться все время открывать все Америки. Но тут возникает опасность: как бы мы не пришли к тому, что было до революции, к полному догматизму в преподавании грамматики. Я думаю, что полный догматизм так же плохо обслужит навыки, как и полная лабораторность. Необходимо известным образом комбинировать оба начала и искать принципов этого комбинирования. Прежде всего, полный догматизм убил бы интерес к делу, т. е. основной жизненный нерв и новой школы и всякого педагогического успеха вообще. Вот, стало быть, уже один критерий смешения догматизма с лабораторностью. Догматизм терпим только до той степени, в которой он не уничтожает интереса. Другим критерием (вытекающим, впрочем, из первого) служит возраст и общее развитие учащегося: чем старше учащийся, чем более способен он критически отнестись к догме, тем меньше убивает эта догма его активность и его интерес. Кроме того, чем старше учащийся, тем яснее он сознает пользу грамматики для навыков и тем более интересуется ею с этой прикладной ее стороны даже и при догматизме. Стало-быть, чем старше и развитее учащийся, тем догматизма может быть больше. Наконец, важно и количество времени, уделяемое русскому языку в школе того или иного типа. Чем меньше времени, тем большую роль приходится отводить догматизму. Поэтому в партшколах, напр., его должно быть больше, чем в комвузах и рабфаках. Это третий критерий. Теперь спрашивается: какие же формы должен принять этот догматизм в тех учебных заведениях, где мало времени отводится языку? Отнюдь не формы готовых

многоэтажных определений, классификаций и т. д., в которых мыслят его обыкновенно. Здесь я готов и сейчас подписаться обеими руками под тем, что писал 14 лет тому назад, и с чего начал доклад: не определять, что такое то или иное грамматическое явление, а приучить учащегося различать его в массе других явлений. Догматизм скажется, стало-быть, в подкладывании ученику определенного речевого материала и в простом назывании явлений в расчете на грамматическое чутье ученика. Об этом прекрасно сказано у Есперсена в его последней книге „The Philosophy of Grammar“ [1]: „При обучении элементарной грамматике я не начинал бы с определения отдельных частей речи, особенно с обыкновенных определений, которые так мало говорят, хотя и кажется, что они говорят много. Я поступил бы более практически. Несомненно, что при обучении грамматике человек узнает одно слово как прилагательное, другое как глагол, не справляясь с определениями частей речи, а тем же в сущности способом, каким он узнает в том или другом животном корову или кошку. И дети могли бы этому выучиться так же, как они выучились различать обычных животных, т. е. практически: им следует показать достаточное количество образцов и обратить их внимание на их различия. Я бы взял для этого небольшой связный текст, например, какой-нибудь рассказ, и повторил бы его несколько раз, при чем сначала напечатал бы курсивом все существительные. После того, как они будут таким образом выделены и вкратце обсуждены с детьми, эти последние вероятно без больших затруднений узнали бы аналогичные существительные во всяком другом отрывке. Потом я повторил бы тот же самый рассказ, напечатав курсивом все прилагательные. Проходя таким образом различные классы слов, ученики понемногу приобретут тот „грамматический инстинкт“, который необходим для дальнейших уроков по морфологии и синтаксису как родного, так и иностранных языков“. Я извиняюсь за очень большую цитату, но она послужит мне отправным пунктом для дальнейшего. Вы видите, что тут тот же подход к делу, как и в моем высказывании 1914 г. Однако на полях моей книги в этом месте стоят два вопросительных знака. Первый знак стоит против слов „обратить их внимание на их различия“, второй — против слов „вкратце обсуждены с детьми“. Эти слова ясно указывают на то, что и величайший практицизм не может обойтись без крупиц теории, что недостаточно показать и назвать, а надо еще что-то сказать. И это, конечно, потому, что между падежами, родами и т. д. и коровами, кошками и т. д. все-таки

[1] Цитирую по статье Л. В. Щербы: „О частях речи в русском языке“, „Русская речь“. Сборник под редакцией Л. В. Щербы, новая серия, II, Ленинград, 1928, стр. 26.

как никак „дистанция огромного размера“ (недаром различению коров и кошек не приходится учить). Что же может и должно быть сказано в кратчайший срок в качестве теоретической опоры? Я думаю в настоящий момент, что вся морфология и весь синтаксис легко могут быть обоснованы на понятии грамматического предмета (=имени существительного). Укрепившись на существительном как названии предмета, мы легко объясним прилагательные как слова, обозначающие, какие бывают предметы, глаголы как слова, обозначающие, что делают предметы и что делается с ними, подлежащее как слово, обозначающее главный предмет управляемое существительное (дополнение), как слово, обозначающее второстепенный предмет и т. д. Без понятия же предмета, как основы всего дальнейшего, мы неизбежно скатываемся либо в то звукоедство, которое составляет по моему теперешнему убеждению главный недостаток „Нашего языка“ и всех учебников, от него зависящих, либо в традиционное логическое определение подлежащего как того, „о чем говорится“, и сказуемого как того, „что говорится“.

Но тут надо прежде всего рассеять одно недоразумение, чрезвычайно распространенное, насколько мне известно, в широких учительских кругах. Думают, что так назыв. „формальная“ грамматика, под которой принято у нас разуметь научную грамматику, отрицает оттенок предметности, как основной признак категории существительного. Это — глубочайшее и тягчайшее заблуждение, возникшее в наименее квалифицированных слоях учительства и распространившееся сейчас, как своего рода эпидемия, чуть ли не во всех его кругах. Несколько лет тому назад до меня доходили слухи, что при поверочных испытаниях для старых педагогов, прервавших на время свою педагогическую деятельность, им задавали вопрос: „что такое „драка“ по Пешковскому?“ И требовалось ответить, что „драка“ по Пешковскому — действие. Могу вас заверить, что подобного рода экзамен, если только он когда-нибуд действительно имел место, свидетельствовал только о глубочайшем невежестве экзаменаторов. „Драка“ по Пешковскому всегда была, есть и будет (при всем моем неустанном искании синтаксической истины я ручаюсь здесь и за будущее, так как это основа моего синтаксического мировоззрения) грамматическим предметом. В доказательство приведу хотя бы следущие места из первого издания своего „Синтаксиса“ (1914 г.): „...когда мы говорим, что предмет „потерял свою белизну“, что „эта мазь дает коже белизну“, что „в этой краске больше белизны, чем в той“, мы все время представляем себе „белизну“ как что-то отдельное, точно это какое-то вещество, заключенное во всех белых предметах и сообщающее им белый цвет. Вот эта

вещественность или предметность и есть основной оттенок формы существительного" (стр. 49, все выделения старые). И далее при окончательной формулировке значений форм частей речи: „форма существительного выражает предмет" (стр. 69, то же замечание). Но не только из своей книги могу я привести подобного рода цитаты, а и из лекций Ф. Ф. Фортунатова, основателя всего формального направления. В литографированном курсе 1901—1902 ак. г. (последнем университетском курсе Ф. Ф.) в главе „Грамматические классы отдельных полных слов" читаем: „В словах, имевших формы словоизменения в обще-индоевропейском языке в эпоху его распадения различались по отношению к таким формам: а)слова спрягаемые...., б) склоняемые слова..., и в) прилагательные склоняемые слова, имевшие кроме склонения то словоизменение, которое называется „согласованием в роде" прилагательных слов, как обозначающих несамостоятельные предметы мысли, именно признаки вещей, предметов, с другими словами, как с существительными, т. е. как с обозначающими самостоятельные предметы мысли, именно вещи, предметы, как вместилища признаков (хотя бы этими вещами, как вместилищами признаков, представлялись, между прочим, и признаки в их отвлечении от предметов, вещей)"[1]. Последнее замечание в скобках, имеющее, конечно, в виду такие существительные, как „синь", „белизна", „скок", „хождение", не оставляет ни малейшего сомнения в том, как смотрел лектор на категорию существительности. Искажение же этого взгляда в учительских кругах, о котором я говорил раньше, произошло, повидимому, от того, что „формалисты" больше всего напирали на формальный характер этого оттенка предметности и на неверность школьного определения существительного как слова, обозначающего предмет, тогда как дело идет здесь, действительно, не о слове, взятом целиком, а только о форме слова, т. е. об известной его добавочной особенности (звуковой и значащей). При вульгаризации домогательств формалистов вместе с водой был выплеснут и ребенок. Я не говорю здесь о некоторых новейших трудах в русской синтаксической литературе, где, действительно, уже отрицается один общий грамматический оттенок для всех существительных, и в связи с этим отрицается и самая возможность определения внутренней стороны таких понятий, как „части речи", „падеж", „лицо", „род". Это совсем особое направление, которое, конечно, не следует смешивать с „формализмом", и которое в новейшее время окрестили „ультраформализмом". В критику этого направления, с которым я

---

[1] Сравнительное языковедение. (Общий курс). М. 1901, стр. 242, все выделения — мои. А. П.

коренным образом расхожусь, и которое, что для школы важнее всего, пока остается одиноким в мировой лингвистической литературе, я здесь не могу вдаваться. Итак, предметность существительных, с одной стороны, методически необходима для построения грамматической системы в школе, с другой стороны — это не миф, не выдумка старых грамматик, а научно-проверенный факт. Как же однако быть с трудностью для ученика осознать эту предметность именно как грамматический оттенок, а не как значение всего слова, трудностью, создавшей вышеупомянутое школьное упрощение, с которым боролись формалисты, создавшей ту вульгаризацию дела, о которой я говорил выше, создавшей, наконец, как я думаю, и научный „ультраформализм"? Прежде всего я должен сказать, что для взрослых учеников эта трудность не так уж велика, „взрослые" ультраформалисты среди ученых и педагогов не в счет, т. к. тут мы имеем намеренное рационалистическое затемнение собственного грамматического чутья). Мне, по крайней мере, удавалось раскрыть все оттенки частей речи именно как оттенки, а не как основные значения, студентам первого курса Свердловского университета, при чем учащиеся радостно сообщали, что в таком освещении им „все стало ясно". Аналогичные сведения я имею и от некоторых преподавателей рабфаков моего толка. Так что это—вопрос скорее методики трудовой школы 1-й ступени, чем школ взрослых. Однако на всякий случай, если бы в каком-либо отдельном типе школ взрослых (напр., в партшколах) это оказалось непосильно, я должен сказать, что после многих лет борьбы и колебаний я пришел здесь в конце концов к тому методическому пути, который наметил еще в 1923 году проф. Л. А. Булаховский в статье „Опыт схемы учебника русского языка:"[1] „...мне представляется ...удобным", читаем мы здесь: „определять.... имя существительное как название предмета, чтобы найти семантическую почву для понятия склонения, а случаи в роде „ходьба" и под. потом уже определять по формальному признаку склонения, получившему уже семантическую опору" (выделение мое, А. П.). Существительное при таком подходе в окончательной формулировке (для ученика может быть и ненужной) определилось бы как „слово, обозначающее предмет или изменяющееся так, как изменяются слова, обозначающие предметы". Я, конечно, понимаю, что это колоссальное упрощение дела, но искажением оно все-таки признано быть не может, а методическая его необходимость для меня теперь очевидна. Что из понятия предмета легко выводится все дальнейшее, об этом я уже говорил. Я только должен прибавить, что при

[1] „Путь просвещения", февраль 1923 г., Харьков.

различении „главного“ и „второстепенного“ предметов грамматика опять может противоречить логике и психологии (косвенный падеж может обозначать главное для мысли, именительный—второстепенное), и тут опять надо как-то помочь учащемуся осилить это противоречие. Я думаю, что это можно сделать при помощи понятия зависимости, всегда так или иначе фигурирующего в школьных занятиях. И это будет, конечно, согласно с сутью дела. Падеж подлежащего только потому и „главный“, что он независимый, что от него начинается ход зависимости в предложениях, имеющих подлежащее; косвенный падеж только потому „второстепенный“, что он всегда — зависимый. Что же касается самого понятия зависимости и его разновидностей—согласования, управления и примыкания, то я не могу, конечно, входить здесь в их анализ и принужден отослать вас к своим статьям и книгам. Таким образом, предметность и зависимость — вот два основных понятия, необходимых для всякого рода школьных занятий грамматикой.

Относительно самого метода „наблюдений над языком“ я должен отметить неточность названия этого метода. Эти „наблюдения“ никогда не бывают, не могут быть и не должны быть чистыми наблюдениями: на 3/4 это всегда эксперимент. Возьмите самое простое наблюдение над временем глагола. Вы встречаете в тексте или в повседневной речи настоящее время: „Я сплю хорошо“ и, желая пояснить значение настоящего времени, спрашиваете ученика: „А как бы вы сказали, если бы дело шло о прошлом?“ Он отвечает: „Я спал хорошо“.—„А как бы вы сказали, если бы дело шло о будущем?“ и т. д. Что это — наблюдение или эксперимент? Конечно, эксперимент, потому что здесь искусственно вызываются и планомерно изменяются естественные явления речи. Фразы „я спал хорошо“ и „я буду спать хорошо“ сказаны учеником в экспериментальном порядке, а не в порядке обычной речи (быть может, он на самом деле спал плохо). И это необходимо, потому что для яркости сопоставления необходимы формы всех трех времен от одного и того же глагола и в одном и том же синтаксическом и словесном окружении, а это встречается в естественных условиях крайне редко, и было бы слепым педантизмом рыться в литературе и отыскивать непременно такие случаи (для многоформенных категорий их и не удалось бы отыскать). Методическая необходимость заставляет иной раз итти по пути экспериментирования еще дальше. Для обнаружения формальных связей между словами говорят: „Я итти комната брат“ и заставляют ученика переделать в „я иду в комнату брата“. Против этого мне приходилось слышать возражения: это де своего рода „какология“ в параллель с давно отвергнутой всеми „какографией“. Но параллель неверна.

Я думаю, что никакой учащийся никогда после таких экспериментов не скажет в порядке обычной речи: „Я итти комната брат“, потому что он всегда окружен живой языковой средой, и в постоянном воздействии этой среды на его речь тонут минуты эксперимента. Люди выучиваются танцовать, но от этого не начинают ходить танцуя.

Теперь я перехожу ко 2-й части доклада—к занятиям стилистическим. Тут, я думаю, уже никто не будет возражать против того, что теоретический курс стилистики не нужен в школах взрослых, а нужно только развитие стилевых навыков. Могут только возразить, что и оно то пожалуй не нужно при нашем общем речевом убожестве, что стиль — роскошь там, где не достигнута еще простая литературная грамотность. Но такова данная мне тема. Кроме того, говоря о навыках литературной речи, я касался до сих пор только синтаксиса и ничего не сказал о словаре именно в том расчете, что скажу об этом при стиле. И фактически в вопросах словаря чрезвычайно трудно отделить стилевую сторону от обще-литературной.

Стилевые навыки еще более, чем обще-речевые, должны покоиться на наблюдении и эксперименте (стилевых, конечно). Здесь больше, чем где-либо, дает себя чувствовать зависимость активных речевых навыков от пассивных, воспроизведения от понимания. Как ребенок научается говорить лишь через понимание речи взрослых, так человек может притти к своему собственному стилю только через понимание чужих стилей. Поэтому во главу угла при занятиях стилем я ставлю углубленный стилистический анализ текста, то, что французы называют explication du texte. Я учитываю, конечно, что понимание—только первая ступень в этом деле, что можно понимать и не уметь творить (по отношению к общему навыку литературной речи ведь это так часто встречается). Но как никак перешагнуть эту первую ступень невозможно. Я здесь буду говорить почти исключительно об анализе текста. Анализ этот разбивается на 2 части: словарную и синтаксическую (звуковой и ритмический анализ с точки зрения благозвучия, благоритмики и т. д. я считаю для ваших школ уж совершенно недопустимой роскошью).

Словарная часть заключается в работе над синонимами, антонимами, омонимами, паронимами. О каждой из этих групп я скажу по нескольку слов.

Наблюдения над синонимами должны производиться, конечно, только на тексте и только при помощи эксперимента. Было бы совершенно нелепо, если бы учитель вдруг ни с того, ни с сего бросал ученикам ряд синонимов (положим „красивый“, „прекрасный“, „чудный“, „дивный“ или „смотрю“, „гляжу“, „вижу“, „глазею“) и заставлял их над ними раздумывать на почве их общих языковых воспоминаний. Настолько

же нелепо было бы и противоположное: ждать для объяснения того или иного слова того момента, когда все синонимы к нему попадутся по многу раз в разных положениях в читанных учениками текстах, принести все эти тексты и во всеоружии их заняться данным словом. Проще проделать эксперимент на тексте. Читая положим: „чуден Днепр при тихой погоде“, вы экспериментируете: „красив Днепр при тихой погоде“, „прекрасен Днепр при тихой погоде“ и т. д. Целью эксперимента является при этом углубленное понимание текста, а не усвоение именно данных синонимов, что было бы неизмеримо суше и скучнее для ученика. А между тем попутно будут усвоены и самые синонимы, и анализ достаточного количества текстов может познакомить ученика в конце концов со всей родной синонимикой. Работа эта должна непременно связываться с обще-литературной работой над произведением. Сплошь и рядом оценить выбор автором того или другого синонима можно только при рассмотрении данного текста на фоне всего произведения или даже всех произведений данного автора. Например, замена гоголевского „чуден“ словем „прекрасен“ не так явно ослабляет текст, как замена словом „красив“, и это ослабление ученик может понять, только учтя общую гиперболичность и экзальтированность языка „Страшной мести“. Другой пример. Анализируя фразу из „Города Желтого Дьявола:“ „Ее (нищеты) глаза, тупые от голода, горящие жадностью, хитрые, мстительные или рабски-покорные и всегда нечеловеческие, я всюду видел...“, я задаю в своем учебнике ученику вопрос: почему сказано „нечеловеческие“, а не „звериные?“ И косвенно, при помощи следующих вопросов, я даю понять учителю, что вполне оценить этот эпитет ученик может телько учтя общий дух музы Горького, его преклонение перед „человеком“ и „человеческим“, его убеждение, что все дурное в человеке—„нечеловеческое“ (сравните: „человек — это звучит гордо“, „есть люди, а есть и человеки“ и др.). Ведь лексика теснейшим образом сплетается с системой образов и с идеологией. Отсюда вытекает методическое требование: хотя анализироваться должны только небольшие отрывки (ибо анализировать текст целого прозаического произведения, конечно, нет времени), но анализ этот должен протекать на базе знакомства ученика с целым произведением, а если возможно, то и с другими произведениями того же автора и той же эпохи.

Еще одно методическое замечание: было бы величайшей ошибкой добиваться от учащегося точного определения значений синонимов. Тут дело идет о пробуждении семантического инстинкта подобно тому, как при грамматических занятиях пробуждается грамматический инстинкт. Учитель должен быть уверен, что ученик почувствовал разницу,

как бы коряво он ее ни выразил. И этого довольно. В простейших случаях можно, впрочем, добиваться и формулировок, но уже не ради усвоения данных синонимов и не ради истолкования текста, а ради выработки самой способности формулировать и определять. Другими словами, это уже будет особое упражнение по развитию научной речи, конечно, весьма почтенное и полезное. Но во всяком случае учитель должен помнить, что определение синонимов — труднейшая часть работы языковеда.

Ничто так не помогает выявить разницу между синонимами как подбирание к ним антонимов. Подбирая, положим, к ряду „храбрый", „смелый", „дерзкий", ряд „трусливый", „робкий", „скромный" (все это, конечно, для текста и на тексте) мы убиваем одновременно двух зайцев: и подкрепляем в каждой паре понимание одного синонима пониманием другого, и усваиваем два ряда синонимов вместо одного.

Стилистическая роль омонимов, как известно, гораздо уже. Омоним—орудие шутки. Для выявления этой его роли я бы заставил учеников проанализировать, напр., № „Смехача" или „Крокодила" и отыскать все омонимы, на которых он построен. Девять десятых этого рода остроумия зиждется на омонимах. Другое наблюдение над омонимами предупредительного характера. Ученики должны подметить, что омонимы опасны и вредны для ясности стиля, когда они близки по значению. Нас никогда не запутает употребление хотя бы даже рядом таких омонимов как „пила", в смысле орудия и „пила" в смысле „утоляла жажду", или „весело" и „весила", (мы даже не замечаем обычно однозвучности таких слов), но неосторожное употребление таких омонимов как „щипать" и „щепать", „утешение" и „утишение", „частота" и „чистота" может затруднить понимание. Полезно также обратить внимание на то, что многие омонимы на письме различаются, и что это может толкнуть пишущего на нежелательное буквоедство, т. е. на выбор такого выражения, которое понятно для глаза, но совершенно непонятно для слуха.

Работа над паронимами (словами, сходными по звукам, но не тождественными) полезна только в том случае, когда паронимы являются одновременно и синонимами. „Корову" с „короной" или „город" с „голодом" никто не смешает, и фиксировать внимание на этих различениях нет нужды. А вот „предвидеть" и „провидеть", „интеллигентный" и „интеллигентский", „смещение" и „смешение", „затемнение" и „затенение"—это все особый вид затрудненных синонимов, при чем затрудненность идет именно из звуковой близости. Различение таких паронимов я считаю чрезвычайно важным для процесса уточнения и утончения (кстати, еще пример такого паронима) речи. При этом самый признак „звуковой близости" у ученика не тот, что у учителя, и учитель

не должен тут мерять на свой аршин. То, что нам кажется достаточно далеким по звукам, то ученику, на его уровне языкового развития, может казаться близким.

Переходя к синтаксической части работы над текстом, я должен прежде всего указать на то, что, конечно, делать стилистические наблюдения над текстом в области синтаксиса можно только на почве предварительного знакомства с элементами синтаксиса. Как можно наблюдать, напр., стилистическое значение „настоящего живописного" (praesens historicum) и других временных замен, не умея различать в глаголе времена? Как можно расценивать роль бессоюзия, не умея различать союзы? Как можно уловить стилистический смысл повторения предлога („*у* тесовых *у* ворот девушки сидели", Пушкин), не умея различать предлоги? И т. д. Здесь, я думаю, уже самые ярые антиграмматисты должны признать, что навык, поскольку он зависит от наблюдения, зависит от грамматического знания. Без знания грамматики здесь не от чего отправляться. Сама же работа здесь сводится к наблюдению и экспериментированию над тем, что я называю синтаксическими синонимами („дом строится плотниками" — „плотники строят дом", „когда я приду, я пообедаю" — „придя, я пообедаю" — „я приду и пообедаю" и т. д.). В своей статье „Принципы и приемы стилистического анализа и оценки художественной прозы" в сборнике Ars poetica я дал примерный список типов этих синонимов (далеко не полный) и здесь принужден вас отослать к ней, сопроводив ссылку только одним методическим замечанием: эта работа еще более трудна, чем работа над словарными синонимами, и здесь уже не придется добиваться не только определений, но даже и полного понимания. В иных случаях здесь придется даже удовлетвориться простым констатированием возможности двух синонимических оборотов и определением грамматических отличий одного от другого. Даже и такое констатирование все-таки лингвистически и стилистически развивает учащегося.

В заключение повторю основной свой тезис: грамматика должна служить в начальном курсе только усвоению навыков и притом не навыков правописных только, как обычно считается, а всех речевых навыков.

Проф. П. О. АФАНАСЬЕВ

НАУЧНЫЕ ОСНОВЫ МЕТОДИКИ ПРАВОПИСАНИЯ

Новое правописание породило своеобразные ошибки. Наши надежды на то, что ученики выигрывают от упрощения правописания, не оправдались. В чем же дело? В значительной мере здесь хотят видеть причину подобных явлений в новой системе обучения (комплексной системе). Правда, новая система обучения выдвигает свои трудности, и в частности выдвинула довольно сложную проблему навыков, которую нужно разрешить в свете новой системы обучения в школе. И главнейшим вопросом в этой проблеме навыков является вопрос об обучении правописанию.

В дальнейшем я и хочу остановить ваше внимание на тех мыслях, которые в последнее время меня занимают в связи с вопросом о подведении научных основ под самую методику правописания. До последнего времени, пожалуй, остается еще значимым тот тезис, что мы в своих мерах поднятия правописания руководствуемся не столько какими-то твердыми, объективными, научно-обоснованными данными, сколько субъективными соображениями и тем опытом, которым каждый из нас располагает и владеет. Профессор Томсон в заключительной главе своего исследования о методологии правописания говорит о том, что создание научной методологии правописания—это есть дело будущего. Продвинулись ли мы с тех пор настолько вперед, чтобы сказать, что это уже есть дело настоящего? Несомненно продвинулись. Многое тут уже сделано, многое установлено за последние годы. Возьмем хотя бы то, что мы в процессе обучения правописанию принимаем во внимание чрезвычайно важный момент нашей работы — учет орфографической грамотности наших учащихся и подходим к их ошибкам с точки зрения исследования причин их и т. п.— это уже значительно продвигает нас в установлении более объективных данных, которые позволят нам установить такую систему преподавания грамоты, где субъективизм имел бы гораздо меньшее место, чем он имеет теперь. В „Учительской газете“ за 1925 г. имел место такой любопытный документ: в одной школе во второй группе резко разошлись педагоги в оценке возможности перевода учеников в следующую группу. Одни говорили, что можно перевести 62 человека,

а другие уверяли, что можно перевести только 27 человек, да и то с большой натяжкой. Очень большие расхождения всегда имеются там, где нельзя с достаточным основанием сказать, что столько-то учеников подготовлено, столько-то не подготовлено. Этот субъективизм должен быть устранен из нашего обучения правописанию. Надо добиваться того, чтобы какие-то нормы были установлены или, как теперь принято выражаться, были установлены какие-то стандарты. То, что сделано в нашей школе, не может еще нас приблизить к такому стандарту в полной мере. К сожалению, сделано еще очень мало, или, верней, мы еще только приступили к тому, чтобы выработать какие-то нормы. Об этих нормах и о том, какое значение может иметь изучение самих ошибок с целью изучения и установления норм — я буду говорить несколько ниже, а сейчас я хочу обратить ваше внимание на то, что методист преподавания орфографии должен иметь в виду, когда он подходит к преподаванию грамотности.

Прежде всего, какую грамотность методист должен иметь в виду? Казалось бы, что так ставить вопроса нельзя. Конечно, следует иметь в виду орфографическую грамотность. Но именно по вопросу об орфографической грамотности может быть не одно решение. Можно понимать эту грамотность чрезвычайно узко, как умение поставить определенную букву в определенном месте и т. п., а можно это понимать и более широко — так, как в свое время формулировал Н. С. Державин: он различал грамотность орфографическую и грамотность общеобразовательную. Предполагалось, что обе эти грамотности имеют близкое соприкосновение и относятся как следствие к причине. Нельзя грамотность оценивать только с узкокорректорской точки зрения. Наоборот, Щерба в своем докладе на Съезде преподавателей русского языка в 1902 году заявлял, что обучение грамоте является делом механическим и не может служить орудием развития учеников.

Таким образом, мы здесь сталкиваемся с двумя пониманиями самой грамотности. Когда мы расцениваем значение новой системы преподавания, мы упускаем из виду, что новая система больше отражает грамотность более широкую, в то время, как узкая грамотность может быть достигнута за счет ущерба общему развитию учащегося. Этого забывать не следует. Общее развитие, помогая усвоению грамотности, создает, очевидно, условия для того, чтобы поставить более рационально обучение грамоте, однако мы все же не можем совершенно пренебрегать теми минимальными требованиями, которые мы должны предъявлять в отношении орфографии, даже к школьникам первой ступени обучения. Здесь, между прочим, заявляли, что можно снисходительно относиться к таким-то ошибкам, к таким-то и т. п. Мне представляется этот путь опасным. Конечно, в отдельных частных случаях можно

принимать во внимание те или иные причины, вызвавшие нарушение правил, но такая общая тенденция может оказаться опасной, ибо мы пробуждаем у учащегося сомнение в верности принципов, в том, что их нельзя нарушать, в необходимости выдерживать систему правописания в целом.

Итак, для уяснения основного методологического вопроса о построении системы преподавания правописания следует в первую очередь принять во внимание самый характер нашего правописания, его основы.

Я только вскользь касаюсь этого вопроса. Скажу только, что второстепенным принципам отводится слишком много места. Так, например, принцип дифференциации написаний или принцип написания иностранных слов имеют очень незначительное место в нашем правописании. Их можно было бы вообще игнорировать, приняв во внимание только основные принципы: фонетический, морфологический и исторический. Конечно, свойства правописания играют колоссальную роль при постановке методических вопросов, но в неменьшей степени для методиста является важным вопрос о том, в какой мере усваивающие правописание, т.-е. учащиеся, подготовлены к этому, т.-е. свойства учащегося и те психо-физиологические данные, которые в последнее время вскрываются в отношении учащегося.

В отношении применения тех или иных принципов преподавания правописания в зависимости от того, кто обучается, очень многое сделано (всем вам это хорошо известно) Меймаком, который установил, что взрослый, обучающийся правописанию, значительно отличается от ребенка, обучающегося тому же. Но надо сказать, что исследования Меймана не являются исчерпывающими исследованиями и которые мы могли бы принять безоговорочно. Он и сам оговаривается, что исследовал те случаи, которые были подготовлены определенным методом обучения грамоте, а именно, он обследовал случаи, подготовленные синтетическим методом обучения грамоте, и для него остается нерешенным вопрос о том, как проходило бы обучение правописанию взрослого или ребенка, если бы были испробованы другие методы. Много говорилось о значении рукодвигательных впечатлений, о значении отрыва руки при письме. Конечно, при тщательном исследовании и этой стороны дела в связи с исследованием влияний методов грамоты может быть получились бы не совсем такие данные, как мы имеем по интересующему нас вопросу у Меймана. Мне кажется, что тем, кто работает в ликпунктах, было бы интересно проверить положения Меймана, ибо сейчас на ликпунктах применяются другие методы по сравнению с ранее применявшимся синтетическим методом. Надо осветить вопрос о том, в самом ли деле, если мы будем ребенка и взрослого обучать одним и тем же методом — у взрослого получатся совершенно иные результаты, чем у ребенка? Вот это одна из задач, которые стоят перед нами.

Как Мейманом, так и Штерингом были установлены следующие этапные пункты, по которым передается в мозгу раздражение во время произвольного письма (то, что указывает Штеринг, почти совпадает с тем, что говорил Мейман): первым этапом являются представления о предметах, т.-е. для правильного писания имеет значение отчетливое представление того, о чем пишешь; второй этап — звуковые ощущения; третий этап — движение органов речи; четвертый — зрительное представление слова и пятый — представление движений пишущей руки. Когда психо-физиологическое исследование, опыт устанавливает именно эти этапы, для методиста представляется чрезвычайно важным разрешить вопрос о том, в каком взаимоотношении находятся эти факторы. Вы знаете, что в этом вопросе исследователи расходятся. Так, Щерба утверждает, что основным фактором при обучении правописанию ему представляется зрительная и моторная память, а Мейман придает большое значение осознанию того, о чем пишешь. Если установить, что дело обучения правописанию зависит только от мускулов пишущей руки—это одно, если же признавать, что осознание слова и те объяснения, которые можно давать учащемуся, играют колоссальную роль — это дело другое. Припомним Буслаевскую точку зрения: он, как известно, различал эти 2 пути, как два этапа преподавания правописания. Он предлагал различать элементарную ступень, которую Пешковский предлагает назвать дограмматической ступенью, и высшую ступень.

Первой ступени, по Буслаеву, особенно отвечает фонетический принцип правописания — писать так, как слышишь, но надо давать достаточное количество примеров для того, чтобы исключительное применение этого принципа не породило большого количества ошибок.

Высшая ступень предполагает уже объяснения наряду с упражнениями. Преподавание правописания на этой ступени должно быть построено на основе элементов наблюдения.

Преподаватели военных учебных заведений еще на съезде своем в 1902 году делились опытом такой постановки: уже в первом классе они пытались ставить преподавание так, чтобы правописные навыки основывались на некоторых грамматических правилах. Учащиеся научались у них выделять в словах грамматические принадлежности их. Это вносило большую ясность в усвоение правописания учащимися. С своей стороны и я скажу, как это важно, чтобы учащийся давал себе отчет в том, когда он использует свои слуховые впечатления и когда он должен использовать знание того, на чем основаны самые требования тех или иных написаний. В согласии с этим идет современная методика, которая выдвинула момент объяснений, момент усвоения грамматических правил. Вопрос о взаимоотношениях орфографии и грамматики сейчас решается несколько иначе, чем он обычно решался.

Если раньше склонны были полагать, что грамматика не имеет никакого отношения к орфографии, и даже в одном официальном документе говорилось, что грамматика не учит читать и писать, то теперь этот вопрос пересмотрен в значительной мере. В шестом номере „Родного языка“ Пешковский поместил статью, где он указывает, что грамматический анализ в высшей ступени играет громадную роль и только в дограмматической ступени можно основываться на фонетическом принципе, в старших же группах придется основываться на грамматических знаниях и на понимании того, что именно и почему в том или другом случае написанное не соответствует слышимому, почему надо писать так, а не иначе. В этом отношении помощь того грамматического анализа, к которому приводит современная методика, оказывается существенной. Для того, чтобы к этому вопросу подойти на основании определенных документов, которыми располагали бы методисты, я остановлюсь на том методе исследования ученических работ, который должен быть применен методистами. Этот метод является совершенно новым. Мы имеем только слабые единичные отдельные попытки строить методику обучения правописанию на основании учета орфографической грамотности.

Преподаватели русского языка обыкновенно к ученическим тетрадям относились, как к бремени, бремени очень тяжелому, которое они обязаны нести. Он должен прокорректировать ученические работы без большой уверенности, что это даст положительные результаты, без уверенности в том, что ученик, зная, какие ошибки сделаны, продвинется в усвоении орфографических навыков. Между тем, к этим же тетрадям может быть установлено совершенно иное отношение, если подойти к ним, как материалам, очень важным для исследовательской работы, если обратить внимание на разбор, на исследование ошибок. Когда мы начинаем исследовать ученические ошибки, мы видим, что на различных ступенях обучения мы имеем не одинаковые ошибки. Это влияет на выработку методики преподавания. Кое-что по этому вопросу сделано в центральной педагогической лаборатории МОНО объединением лаборантов по русскому языку под моим руководством. В этой лаборатории произведено исследование ученических ошибок с целью определения наиболее рационального способа борьбы с этими ошибками. Лаборанты имели в своем распоряжении довольно большое количество учащихся. Нами обследованы тысячи ученических работ, взяты десятки тысяч слов, которые мы потом классифицировали, и эти наши опыты изложены в брошюре (Как бороться с орфографическими ошибками учащихся).

Весь материал в самых общих чертах мы можем разделить, как характерный для двух концентров: для первых двух групп и для вторых двух групп. Опыт показывает, что в первых

двух группах характерными являются ошибки фонетического характера, а для вторых двух групп — ошибки морфологического характера. Цифровые данные являются очень интересными. Они подтвердились и обычными наблюдениями преподавателей. Но подтвердилось и другое,— что фонетические ошибки очень медленно идут на убыль и в старших группах. Но нельзя все фонетические ошибки рассматривать, как единственные. Мы распределили их на рубрики и оказалось, что наиболее увязвимым местом, где больше всего ошибок, являются безударные гласные. Безударные гласные также не могут быть рассматриваемы в общей форме и здесь выделены двоякого рода ошибки — ошибки так называемого „аканья“ и ошибки „иканья“, т.-е. ошибки, подсказываемые тем, что некоторые безударные гласные слышатся в определенных положениях, как „а“, а другие, как „и“. Оказывается, что так называемое „аканье“ дает гораздо большее число ошибок, чем так называемое „иканье“, однако ошибки, подсказываемые „иканьем“ являются очень живучими. Что касается остальных фонетических ошибок, то они распределились таким образом: ошибки, являющиеся ошибками диалектическими, например, „вясна“, „идеть“; их сравнительно мало; затем — ошибки, основанные на ложной аналогии: „стокан“, „трова“ и т. п. В последнем случае можно допустить, что тут действовала ложная аналогия и мудрствование учащегося: раз слышится „а“, а надо писать „о“, то надо писать „о“ и в тех случаях, когда в действительности написание и произношение совпадают. Такие случаи, когда пишут „декарь“, „зема“ и т. п.— могут быть отнесены только к ложной аналогии. Учащиеся рассуждают так: когда слышится „и“ часто надо писать „е“, следовательно, слышится „дикарь“, а надо писать „декарь“. То же и в таких словах, как „зобор“, „осфальт“ и т. п.

В отношении правописания согласных чрезвычайно любопытны данные по ошибкам в правописании звонких и глухих согласных. Эти ошибки очень легко идут на убыль и в 3-й, 4-й группах почти не встречаются в то время, как ошибки „аканья“ и „иканья“ оказались и в этих группах еще значительными. Кроме этих, есть еще ошибки: вставка лишних букв, даже целых слогов и т. п. Когда мы исследовали эти ошибки, то оказалось, что в выборе материала надо строго следить за тем, чтобы не увеличивалось количество ошибок против фонетического принципа вследствие незнания формы слова, т.-е. надо выбирать материал таким образом, чтобы слова не расходились в своем правописании с тем, как они слышатся. Для первых ступеней надо выбирать материал не расходящийся в написании и произношении. Это является надежным путем для преодоления ошибок в младших группах. Для преодоления ошибок в старших группах приходится основываться на другом — на знании морфологии. Разбираясь

в группе морфологических ошибок, мы установили чрезвычайно интересную картину. Здесь наиболее уязвимым пунктом оказалось правописание так называемых формальных принадлежностей и, особенно, правописание флексии. Правописание суффиксов и приставок оказалось более легко поддающимся усвоению, чем правописание флексий. Суффиксы дают больше ошибок, чем приставки. В третьей группе оказалось больше всего ошибок в флексиях глаголов и в флексиях прилагательных, при чем последних больше. В четвертой группе получилась другая картина: правописание глагольных окончаний дает много ошибок, а ошибки в окончаниях прилагательных быстро падают.

Исследование ошибок описанным методом оказалось интересным не только для методистов лаборантов, но и для учителей, работающих под руководством лаборантов. Я не могу отказать себе в удовольствии привести заявление одного из учителей, который работал под руководством лаборантов: „вот я, заведывающий школой, за всю свою практику (более 20 лет) не узнал того, что я узнал в комиссии, рассматривая ошибки, разбирая заданные работы. Когда я увидел, что одни и те же ошибки (например, „Луба“, вместо „Люба“) повторялись во многих школах, предо мной встал вопрос о причинах этого“. А понять эти причины, узнать в чем дело, можно только тогда, когда будет проделано исследование, подобно нашему. Оказывается, что такие исследования чрезвычайно заинтересовали учителей. Когда они увидели не только характерные ошибки, но увидели и продвижение вперед в смысле преодоления орфографических трудностей, увидели живые цифры, как показатели известных успехов в этой области, то оказалось, что эта работа очень заинтересовала не только преподавателей, но в неменьшей степени и самих учащихся. Наши учителя организовали комиссии по подсчету ошибок из старших детей и учителя заявляют, что в простых случаях, когда можно детям поручить эту работу, оказалось, что дети в этом чрезвычайно заинтересованы, заинтересованы в своих собственных достижениях. Может быть со взрослыми учениками это можно провести еще лучше. Тогда учащиеся будут сознательно подходить к правописанию. Этот момент может исследовательскую работу оживить. С другой стороны — это облегчает и делает более интересной кропотливую работу учителя по исправлению ошибок. Все это делается, разумеется, для того, чтобы потом рационализировать методику преподавания правописания.

Проф. М. Н. ПЕТЕРСОН

К ВОПРОСУ О РАЦИОНАЛИЗАЦИИ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ОРФОГРАФИИ

Методика правописания должна быть основана, во-первых, на свойствах самого правописания, во-вторых, на особенностях изучаемого языка, в-третьих, на психологии и особенностях обучаемых. Я начну с некоторых явлений языка. Звуковой состав русского языка таков: гласных встречается в речи—40%, а согласных—60%. Эти подсчеты можно считать довольно точными, производились они очень многими исследователями в разных местах, и результаты были одни и те же. Дальше я должен обратить ваше внимание на очень важное явление в русском языке—на ударение. С ним связано усиление одних гласных (ударяемых) и редукция, т. е. ослабление, других — безударных гласных. Редукция эта меньше в предударном слоге, больше во всех остальных. Нужно иметь ввиду, что ударяемых гласных встречается 34%, а неударяемых—66%. Эти подсчеты мои, и я не ручаюсь за их абсолютную точность, но я думаю, что они отражают действительное положение вещей. Теперь я перехожу к согласным и здесь также приведу некоторые статистические данные с теми же оговорками. Первое—шумных согласных—63%, сонорных—37%. В конце слов в русском языке встречаются только шумные глухие. Шумных глухих имеется — 61%, шумных звонких — 39%. Остановлюсь еще на группах согласных и обращу внимание на очень известное вам явление, что шумные согласные перед звонкими — звонки, перед глухими — глухи: „отправить", „подписать" с одной стороны, „отбить", „подбить"—с другой. Второе, на что я обращу ваше внимание, это что твердых согласных встречается 70%, мягких — 30%. Этот процент мягких согласных значителен и это имеет значение в связи с тем условным обозначением мягкости, которое существует в русском языке (см. таблицу 1).

Таблица 1-я.

Звуковой состав русского языка.

Гласных	40%	Согласных	60%
		Твердых	70%
Ударяемых	34%	Мягких	30%
Неударяемых	66%	Сонорных	37%
		Шумных	63%
		Глухих	61%
		Звонких	39%

Многие из этих фонетических явлений имеют значение и для морфологии, например, чередование гласных, совпадение безударных окончаний и т. п. В русском языке, благодаря совпадению окончаний, падежных форм меньше, чем обозначается на письме.

Теперь перехожу к свойствам правописания. Надо сказать, что прежде, чем говорить о реформах правописания, надо бы его изучить, а ведь для нашего нового правописания нет исследований. О принципах орфографии говорят давно, но точного отнесения написания к тому или другому принципу нет, а это очень важно для нас. При изучении правописания вопрос об отнесении написания к тому или другому принципу играет большую роль. Я поделюсь с вами некоторыми наблюдениями относительно этих принципов (см. таблицу 2-ю).

Таблица 2-я.

Принципы русского правописания.

I. Фонетический	63%
Гласные	30%
Согласные	70%
II. Этимологический	20%
Гласные	77%
Согласные	23%
III. Традиционный	17%

В фонетическом принципе есть некоторая неожиданность. Обычно думают, что наша орфография—этимологическая или морфологическая. Оказывается, что это не так. Наша орфография по преимуществу фонетическая. По этому принципу обозначается у нас 63% написаний; из них 30% гласных и 70% согласных. Обращаю особое внимание на эту цифру — согласные чаще обозначаются фонетически, чем гласные. Если вы обратите внимание на то, что гласных вообще меньше, чем согласных, то это имеет еще большее значение. Так пишутся все согласные, кроме шумных глухих, происшедших из звонких, а также согласные в приставках и*з*, во*з*, ни*з*, ра*з*, бе*з*, чре*з*.

Этимологических написаний — 20%. Тут также чрезвычайно интересная вещь: гласные этимологически обозначаются в 77%, а согласные всего в 23%. Сравните эти цифры с цифрами фонетических написаний. Этимологически обозначаются неударяемые гласные и согласные шумные, происшедшие из звонких, согласные в приставках, кроме *из, воз, низ, раз, без, чрез*, в основах (например низких), затем *тся, ться* и некоторые другие.

Наконец, третий принцип традиционный или исторический, как его называют. Таких написаний—17%. К этому принципу я отношу обозначения мягкости согласных посредством „ь“, обозначения мягкости согласных посредством букв *е, ю, я, и*, обозначение и от я, мое, мо*я*, мо*ю* и т. п. Вот

результат моих подсчетов. Я скажу вам и способ, каким я это проделал. Я брал традиционное письмо и орфографию и сравнивал каждую букву с каждым звуком. При исследовании возможны два вопроса: „какими буквами какие звуки обозначаются?“ и „какие звуки как обозначаются?“. Другими словами можно исходить—или от буквы к звукам, или от звуков к буквам. Результаты должны быть одними и теми же, но разница будет в формулировках, и это часто существенно.

Вот то, что я могу сказать о свойствах орфографии.

Наконец, 3-й вопрос — особенности самих учащихся. Их лучше всего изучать, исследуя ошибки учащихся и классифицируя их. Я хочу пополемизировать с теми классификациями, которые часто употребляются. Не трудно доказать, что выделяемые там классы ошибок, — например, выделяют ошибки в основах и ошибки в окончаниях, — часто перекрещиваются. Если мы возьмем такие ошибки, как например: „слова“ вместо „слово“ и „горад“ вместо „город“, то это будет одна и та же ошибка, в написании безударных гласных, хотя она—в окончании, а другая—в основе. Тут сущность в том, что это ошибки—против этимологического принципа, которые представляют одни и те же трудности для усвоения их учащимися. Какие написания особенно затрудняют учащегося? Проф. Афанасьев говорил, что фонетические. Здесь мы немного расходимся в терминологии. Я бы сказал—этимологические, или, еще точнее, ошибки против этимологических принципов. Этих ошибок 60% приблизительно в разных группах самых разнообразных школ. К ошибкам против этимологического принципа я отношу такие, как „вада“, „сило“, „сяло“ и т. п. Эти ошибки будут разными в зависимости от условий, от среды и т. п. На первом месте среди этих ошибок, как правильно отмечал проф. Афанасьев, стоит обозначение безударных гласных. Я думаю, что если не 55, то 50% ошибок относится к этим. У меня точных цифр нет, но я знаю, что на другие этимологические написания приходится немного ошибок, а самое большое затруднение представляют именно безударные гласные. Итак, здесь мы встречаемся с самой главной трудностью нашего правописания. Гласных у нас 40%, из них фонетически изображается — 30%, этимологически — 70%, а ошибок- 60% и, главным образом, в гласных. Это чрезвычайно показательно—самую большую трудность представляет небольшая область орфографии. Ошибки против фонетического принципа и против традиционного распределяются чрезвычайно различно в зависимости от условий, в которых находятся учащиеся, о которых я вам сейчас скажу. Фонетические ошибки, как казалось мне, представляют наименьшие трудности: ведь здесь написание не расходится с произношением и можно было бы ждать, что здесь будет немного ошибок. Но тут для меня оказался большой сюрприз.

Оказывается, что таких ошибок очень много. В группах по ликвидации неграмотности они доходят до 30%, в первой ступени их до 20% и несколько меньше 20% во второй ступени. Это явление, над которым приходится задумываться, как над чрезвычайно ненормальном явлением. Я скажу, что я разумею под ошибками против фонетического принципа. К таким ошибкам я отношу такие написания, как „стокан", „трова"; всякие искажения слов — „торога" (вместо дорога), „тирое" (вместо трое) и т. д.

Чем объяснить обилие ошибок против фонетического принципа? Мне кажется, что объяснение здесь чрезвычайно простое — непосильность материала, который предлагается для изучения ребенку или взрослому, который не научился как следует держать карандаш в руках. Им предлагают писать слишком сложные фразы, и результаты получаются плачевные. Позвольте я приведу вам еще несколько примеров таких ошибок: „Нам хотиц вываца читац и писац", „У нанас главный город Масква" и т. д. Цитат я мог бы привести бесконечное множество. Это примеры ошибок в группах по ликвидации неграмотности, но такие же встречаются и в школах I ступени. Позвольте вам процитировать для примера одну фразу: „Посли такова неслыхана убиства Ленин сорганизовал рабочия забастовочный, на которых рабочих проявляли возмущеноя ротив гноте насилья капиталистов". Ясно, что писал человек, который ничего не понимает в том, что он написал. Сравните написание таких слов, как „фиренция" (конференция), „ревоцоный" (революционный) и т. п. Давать такой недоступный материал — это я называю методикой вверх ногами. Но надо сказать, что ошибки против фонетического принципа объясняются не только этим. Это главная и важнейшая причина, но объясняются эти ошибки также влиянием собственного произношения (етот, каждный[1] и т. п.), дефективным произношением (залование, полозим и т. п.).

Оказывается, что самый небольшой процент ошибок — против традиционного принципа, а я бы его поставил по трудности на второе место. Таких ошибок от 10—15% (сезд, вместо съезд, полза, учител и т. п.). Иногда ставится мягкий знак там, где не принято, например, властьи, крестьяньский и т. п.

Вот те немногие факты, с которыми я хотел вас познакомить. Эта работа должна быть продолжена и думаю, что она должна быть продолжена совместно со всеми учреждениями, которые этим занимаются. Из этих фактов можно сделать некоторые выводы, которые я постараюсь (хотя бы некоторые) привести.

1) Наблюдения над языком должны предшествовать обучению орфографии. Приходится говорить о многих морфологических явлениях, потому что они находят место в правописании.

---

[1] Повидимому, контаминация из „каждый" и „кажный".

2) На первых порах объем знаний по языку определяется орфографической необходимостью. 3) Порядок изучения правописания определяется: а) принципами правописания—наиболее трудный этимологический, затем традиционный и самый легкий—фонетический. Я считаю ненормальным, что он сейчас дает такое большое количество ошибок. Я считаю, что с фонетического принципа надо начинать и затем переходить к другим по степени трудности. б) Надо принимать во внимание частоту употребления написания. Может быть некоторые более трудные написания придется изучать раньше, если они слишком часто встречаются. в) Надо считаться с психологией учащегося. 4) Материал должен быть вполне доступен для учащегося и интересен для него. Этим мы уменьшим количество фонетических ошибок. 5) Орфоэпия должна во многом помочь орфографии.

А. Б. ШАПИРО

ВОПРОСЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ГРАММАТИКИ В ШКОЛАХ ВЗРОСЛЫХ И РАБОЧИХ УНИВЕРСИТЕТАХ

Краткость срока обучения, небольшое число недельных часов, наличие в учебном плане ряда других предметов, недостаточная обеспеченность учащихся учебными пособиями и некоторые другие обстоятельства уже сами по себе ведут к тому, что задача преподавания грамматики в школах для взрослых и в рабочих университетах должна и может носить только узко-практический характер.

Вот почему нужно признать, что существующая программа по грамматике для школ взрослых повышенного типа (изд. ГПП — 1927 г.) по количеству содержащегося в ней материала и по методическому подходу к этому материалу в общем удовлетворительна. Материала немного, дается лишь действительно наиболее нужное; проработка его имеет не самодовлеющее значение, а должна только подвести основание в первую очередь под правописание с пунктуацией, а затем—сколько возможно—под занятия по развитию речи (начиная от правильного произношения слов и фраз при чтении и кончая небольшими и несложными письменными работами типа тезисов и конспекта).

Имеется в программе и другое достоинство общего характера: базируясь на научно-грамматических принципах, она проводит их с той умеренностью (главным образом в формулировках программных пунктов), которая не свяжет преподавателя в области частных вопросов и в отдельных приемах работы.

После этой общей оценки программы выскажу несколько замечаний, касающихся отдельных ее частей.

а) Хотя сжатость программы, как уже сказано, безусловно является ее достоинством, однако отсутствие в ней некоторых нужных пунктов легко бросается в глаза. Так, совершенно необходимо дополнить I раздел программы пунктом „гласные и согласные звуки“; IV раздел — пунктами „времена, лица“ (в дополнение к „глаголу“) и „глаголы с -ся“; VI раздел — пунктами: „существительные — увеличительные“, „существительные—пренебрежительные“.

б) Кроме этих дополнений, нужны некоторые уточнения. Прежде всего это касается термина „название“, („существительные—названия“, „прилагательные—названия“—

в противоположность счетным и местоименным существительным и прилагательным). Нельзя сказать, чтобы термин этот был удачен. Раз уж мы хотим противопоставить такие существительные, как *дом, борьба,* таким существительным, как *я, пять,* то сказать о первых, что это существительные — названия еще не значит действительно указать на существенное их отличие от вторых: ведь и *я* — название (название лица) и *пять* — название (название числа).[1]

Если уж придерживаться терминов „существительные — названия", „прилагательные — названия", то необходимо их расширить, добавив: „предметов — вещественных и отвлеченных", „признаков и качеств".

Пункт „Различные случаи обособления" нуждается в раскрытии. К нему нужно дать подзаголовки: причастные и деепричастные обороты, распространенные управляемые и примыкающие словосочетания, приложения.

в) Дальше напрашиваются некоторые перестановки. В разделе II более целесообразен следующий порядок: 1) Гласные и согласные звуки (новый, предложенный мною пункт). 2) Ударные и безударные гласные в слове. 3) Твердость и мягкость согласных. 4) Образование звонких и глухих согласных. 5) *И* неслоговое. 6) Произношение звуков, обозначенных буквами *я, е, ё, ю.*

В разделе IV „неопределенная форма" должна быть поставлена ранее „1 и 2 спряжения" ввиду того, что правила о различении этих последних на письме целесообразнее всего построить, исходя из того или иного типа неопределенной формы (что мы и находим почти во всех учебных пособиях).

В программе II курса необходимо „косвенный вопрос" поставить после „прямой и косвенной речи".

г) Наконец, кое-что можно вовсе опустить, как ненужное, либо слишком мелкое. Так, во II разделе следует выпустить „произношение звука, изображенного буквой *е,* под ударением после *ж, ч, ш, щ,* как *о*". Это и не совсем верно (в словах женщина, шесть и т. п. ударяемое *е* не произносится как *о*) и — главное — мелочь.

Нет надобности также в сохранении пункта о „слитном и раздельном написании наречий с предлогами и приставками (*вверх, в верх*)" — во-первых, ввиду неудачной формулировки (какой же может быть предлог при наречии?), и во-вторых — потому, что ведь современное правописание допускает оба написания.

Добавление в скобках к пункту об однородных членах предложения „в так называемых слитных предложениях" вряд ли

---

[1] Я предпочел бы для таких существительных, как *дом, борьба,* термин предметных существительных — хотя и не вполне совершенный, но все же более содержательный, нежели „существительные — названия".

поможет существу дела, тем более что, будучи дано в такой форме, оно может натолкнуть на неверную мысль о том, что однородные члены встречаются и не в „слитных“ предложениях. Вот почему добавление это следует опустить.

После краткого обзора программы, являющейся одним из основных элементов, определяющих объем и характер работы в целом, перейду к отдельным вопросам, выдвигаемым непосредственно практикой преподавания грамматики в школах взрослых. Я считаю при этом нужным остановиться на различных сторонах этого преподавания: в одних случаях — на назначении того или иного раздела курса, в других — на его конкретном содержании, в третьих — на самых приемах проработки и т. д. — в зависимости от того, в чем больше всего нуждается, на мой взгляд, каждый из разделов.

Фонетика. Количество материала должно быть минимальным, но то, что дается, должно быть изложено преподавателем вполне научно и отчетливо, а учащиеся должны усвоить этот материал основательно. Необходимо, в частности, дать ясное представление об органах речи и их работе, на что обычно обращается мало внимания, но что единственно может подвести прочный фундамент под представления учащихся о звуковой и интонационной сторонах речи[1]. Больше внимания нужно уделять орфоэпии — конечно, не как особому виду занятий, а попутно с другими занятиями, в особенности в связи с чтением. Орфоэпия не должна отодвигаться на задний план по мере общего продвижения работы; наоборот, к ней очень полезно возвращаться время от времени в течение всего курса.

Пунктуация. В этом вопросе мне представляется наиболее важным выяснить, на какой основе следует строить обучение знакам препинания. Как известно, существует две принципиальных точки зрения на этот вопрос. В своем крайнем выражении они сводятся примерно к следующему. Первая точка зрения: огромное большинство знаков препинания в русском письме читаемы; нужно научить читать каждый из знаков; когда учащийся пишет, он в то же время должен читать все, что пишет, т. е. не только слова, но и знаки препинания; правильная интонация, в сущности, уже и есть постановка знаков препинания — остается только обозначить их на бумаге (в таком виде мне представляется взгляд на обучение пунктуации А. М. Пешковского). Вторая точка зрения: устная и письменная речь — совершенно различные процессы (притом не только в отношении пунктуации, но и во всех других отношениях); читать то, что пишешь — вовсе не то же самое,

---

[1] Работа в области фонетики крайне нуждается в таблицах с изображением аппарата речи, а также с наиболее важными фонетико-орфографическими фактами русского языка.

что чтение уже написанного; развитие устной и письменной форм речи ведет не к сближению этих форм, а наоборот, ко все большему и большему их разрыву; отсюда и условность и непоследовательность пунктуационных приемов. Русская пунктуация не только условна, но и двухпринципна: она в равной мере учитывает как формально-синтаксические конструкции, так и интонационные фигуры, но так как в большинстве случаев интонация не противоречит синтаксису, то большинство знаков препинания может быть прикреплено к определенным синтаксическим конструкциям; последние в письменной речи вполне поддаются учету. Следовательно, обучение пунктуации может и должно производиться на базе синтаксиса с незначительными экскурсами в область интонации. На этой позиции, которая еще до сих пор никем теоретически не была обоснована и которую я, кажется, впервые здесь пытаюсь сформулировать, стояли и стоят многие авторы учебных пособий.

Мне представляется более правильной вторая точка зрения. Однако, не имея возможности детально аргументировать здесь отдельные положения, высказанные выше, перейду к чисто методической стороне дела. Обучение пунктуации должно начинаться с самого начала и продолжаться все время и до самого конца. Только вопросительный и восклицательный знаки и точку правильнее связать с интонацией, которая в вопросительных и повествовательных предложениях настолько ярка, отчетлива и своеобразна, что вряд ли один случай здесь может быть смешан с другим. Все же остальные знаки препинания, в особенности в сложном предложении, целесообразнее всего связать с теми или иными синтаксическими конструкциями[1]. Ранее уже было указано, что в большинстве случаев между интонацией и синтаксисом конфликта нет и что, следовательно, научить постановке знаков в таких случаях возможно и на основе интонации. Но тут выступает на сцену другой вопрос — о методической экономии: наблюдать и классифицировать интонационные фигуры (а делать это нужно либо путем самонаблюдения, либо прислушиваясь к речи преподавателя, товарищей и т. п.) гораздо труднее, чем усвоение определенных синтаксических конструкций; наблюдаемый в отношении интонации материал далеко не всегда имеется под руками, он большей частью субъективно окрашен и сложен, т. к. обычно испытывает на себе влияние нескольких факторов: и логических, и психологических,

---

[1] Не следует упускать из виду, что у нас встречаются еще и т. н. „немые“ знаки препинания, т. е. такие, которые вовсе не отражаются на интонации. Например: „Папа вот тоже говорит: „уходи“, а когда спрошу: „куда“— он начинает бегать глазами“ (Верес.)—немые двоеточия. „Ну, уж нет. Делать, так по-настоящему делать...“ (Верес.)—немая запятая после ну.

и физиологических. Усвоение же синтаксических конструкций, которые можно для большей ясности и закрепления в памяти изобразить в виде различных схем, значительно проще и легче. Усвоенные таким методом правила пунктуации могут быть в ряде отдельных случаев подкреплены интонационными признаками — при условии достаточной их выразительности. Это возможно, например, по отношению к многоточию (кроме, конечно, многоточия, обозначающего пропуски текста в цитатах), к двоеточию перед перечислением, к запятой при однородных членах предложения. Но и здесь интонация будет играть лишь подсобную, а не главную роль.

Такой взгляд на приемы обучения пунктуации, конечно, не означает, что не следует обучать интонации, как таковой. Эта работа чрезвычайно необходима, в особенности при обучении чтению. Здесь именно как раз и нужно учить читать знаки препинания. Больше того—работа эта облегчит и самое обучение пунктуации, т. к. поможет развитию интонационно-синтаксического чутья. Но это, конечно, еще не может привести к знанию пунктуации—точно так же, как, например, уменье правильно говорить еще не означает уменья произносить со сцены литературный текст и т. п.

Грамматические вопросы. Переходя к собственно-грамматическим вопросам, я считаю нужным остановиться вкратце на понятии формальной грамматики и главным образом—на тех недоразумениях, которые оказываются так или иначе связанными с этим понятием. Нечего говорить о той огромной роли, какую сыграло внедрение в сознание педагога-практика понятия грамматической формы и вслед за ним термина формальной грамматики. Но самый термин „форма", как и многие другие термины, в известной мере случаен. Как термин новый и мало похожий на другие грамматические термины, он на первых порах был особенно ценен, поскольку он был связан с новым подходом к грамматическим фактам. Но в этом термине, как в слове, заложен был один чрезвычайно важный порок, который вызывал и продолжает вызывать множество больших и малых недоразумений и временами приносит прямой вред делу преподавания языка. То, что в науке не могло иметь существенного значения (а именно вещественное значение слова форма, обычно противополагаемого слову содержание), в практике преподавателя, иногда незаметно для себя самого становящегося на позицию ученика в отношении терминологии, сыграло, быть может, неожиданную роль: форма в грамматике стала противопоставляться содержанию, в данном случае значению. Сплошь да рядом приходится слышать, а к сожалению, и читать о классификации слов по форме и по значению, причем под формой имеются в виду только звуковые особенности слова, а под значением—лексическое его значение.

Приведу пример. Слова типа белизна, смелость нередко рассматриваются как существительные „по форме“, но как признаки „по значению“; при этом рассуждают примерно так: белизна изменяется по падежам и имеет окончания *-а, -ы, -е,* и т. д.; следовательно, по форме это — существительное; но белизна—это белый цвет предмета, т. е. его признак, следовательно по значению белизна — признак. Точно так же борьба оказывается существительным „по форме“ и глаголом „по значению“, портной — прилагательным „по форме“ и существительным по „значению“ и т. д. Почему все это происходит? Почему и учителя и в особенности ученики так часто и легко поддаются этому недоразумению? Конечно, прежде всего потому, что для них неясна сущность понятия формы и формальной грамматики; но неясность эта в значительной степени питается и поддерживается самыми терминами форма, формальный, которые за пределами грамматики имеют совершенно определенные значения и обычно противопоставляются содержанию (ср. „формалист“, „формально вы правы, но по существу неправы“ и т. п.). Надо открыто признать, что термины эти, сыгравшие такую важную роль в науке о языке и в научной методике, для школьно-методического обихода оказались неудачными. А. М. Пешковский в статье своей „В чем же, наконец, сущность формальной грамматики?“[1] прекрасно осветил вопрос о том, что такое грамматическая форма, вполне убедительно показав, что понятие это двуедино и включает в себя одновременно как звуковой элемент, так и значение. Но дело в том, что в грамматике слово (как и словосочетание) может быть рассматриваемо только со стороны его грамматического значения, получаемого в результате соединения вещественной принадлежности (основы) с формальной. Таким образом нельзя исходить при анализе слова белизна только из его части бел- для решения вопроса о значении этого слова и из части -изна- для решения вопроса о его форме. Какое бы значение не имела часть бел-, она в соединении с одними формальными принадлежностями даст существительное, т. е. слово, обозначающее в языковом мышлении предмет (белизна), в соединении с другими формальными принадлежностями — глагол (белить, белеть), т. е. слово — действие, либо прилагательное (белый), т. е. слово — признак и т. д. И если такие слова, как дом, юла — одновременно являются предметами и в грамматическом смысле и по значению своих вещественных принадлежностей (точно так же, как бежать и скакать являются — действиями, желтый, прямой — признаками), то это нисколько не мешает превращению посредством соответствующих формальных принадлеж-

[1] Напечатана в его „Сборнике статей“, ГИЗ, Ленинград, 1925.

ностей первых — в грамматические действия (домовничать, юлить), вторых — в грамматические признаки (беглый, скаковой), третьих — в грамматические предметы (желтизна, прямота) и т. д.[1]

Итак, научная, формальная грамматика вовсе не занимается изучением одних лишь „звуковых форм“ (термин одного учебника грамматики), пренебрегая „смыслом“, как чем-то неграмматическим. Будь это так, грамматика не имела бы, конечно, никакой ценности для школьного преподавания, и правы были бы многочисленные еще сторонники старой школьной грамматики, до сих пор утверждающие, будто „новая“ грамматика игнорирует момент значения, „смысла“ и потому не может быть полезна при изучении языка.

Научная грамматика не игнорирует никаких значений — ни слов, ни словосочетаний, она лишь предлагает: а) не считать существующим то, чего на самом деле в языке нет (наприм., не говорить о пропуске слова есть в предложениях типа „бедность не порок“, не говорить о слитных предложениях и т. п.), б) не смешивать того, что было в языке когда-то, с тем, что есть в настоящее время (например, не говорить о смягчении согласных, как о процессе, якобы сейчас происходящем, о переходе одного звука в другой и т. п.), в) не смешивать значений грамматических со значениями лексическими и логико-психологическими. Но занятия формальной грамматикой, не отметающей, как видно из сказанного, смысловой стороны речи, вовсе не исключают и другого рода занятий, очень тесно примыкающих к грамматическим — именно, работы в области лексики, в области элементарной логики, которая представляет огромную ценность как для усвоения литературной речи, так и для общего умственного развития учащихся. Так, например, изучая существительное и установив грамматические признаки слов, относящихся к данной категории, совершенно необходимо произвести наблюдения над различными существительными с точки зрения значения их основ. Вот здесь-то и окажется важным не только то, что одни из них обозначают предмет в собственном смысле, другие — опредмеченные действия, третьи — опредмеченные признаки и т. д., но и то, что т. н. вещественные существительные могут обозначать предметы одушевленные и неодушевленные, единичные (стол) и множественные (детвора), то, что они могут обозначать физические тела, химические вещества и т. п. Это тем более важно, что те или иные лексические значения слов известным образом влияют и на их грамматические свойства (ср. отсутствие множ. числа у существительных

---

[1] Очень интересно подходит к тому же вопросу Л. В. Щерба в своей статье „О частях речи в русском языке“ — „Русская речь“ — Новая серия, II, изд. „Academia“. Ленинград, 1928, стр. 5—27.

типа золото, отсутствие суффиксов у прилагательных типа французский и т. п.). Нужно лишь, чтобы, занимаясь всем этим, учитель ясно различал, чем именно он в каждом отдельном случае занимается и с какой целью он ведет те или иные занятия. Что касается учащихся, то я считаю несущественным, насколько они во время самых занятий представляют себе различия между грамматическими и неграмматическими моментами в работе по языку.

После этого общего вступления к грамматическим темам, которому я сознательно и по вполне понятным соображениям посвятил довольно много внимания, перейду к некоторым частным вопросам.

Работа по морфологии должна в первую очередь обслуживать правописание. Поэтому необходимо, ограничившись теми немногими пунктами, которые имеются в программе, добиться уменья выделять в слове морфологические его части (корень, производная основа, приставка, суффикс, окончание), уменья определять падеж, род, число, лицо, время, наклонение и т. п. В частности, узнавать падежи целесообразнее, на мой взгляд, не по вопросам, а путем подстановки. Трудность этого приема обычно сильно преувеличивается теми, кто привык к вопросам. Ведь вопросы это, в сущности, та же подстановка, но только нерациональная, т. к. подставляемые слова кто, что, кого, чего и т. д. не ассоциируются в звуковом отношении со склоняемыми словами. Если же вместо вопросов заучить склонение одного слова — образца с ударяемым окончанием для каждого основного типа склонения, то получится нечто гораздо более полезное. Возьмем для иллюстрации дательный падеж. Вопросный метод: нужно запомнить, что „дательный падеж“ отвечает на вопрос кому? чему?, после чего получим: силе, буре и т. д. Обеспечивает ли этот прием правильное написание безударных окончаний? Конечно, нет. Метод подстановки: нужно запомнить, что дательный падеж слова — образца будет стене (это облегчается заучиванием небольших фраз, напр. имен. пад. — у меня есть..., род. пад. у меня нет... и т. д.), после чего легко получим силе, буре с буквой *е* на конце.[1]

Занятия синтаксисом должны начинаться, как можно раньше. Не говоря уж о том, что понятие связной речи должно быть дано на первых уроках грамматики (что еще, конечно, не означает занятий синтаксисом), беседы о словосочетании и способах связывания слов должны начаться, как только усвоены главнейшие черты существительного и прилагательного, либо глагола и существительного

---

[1] Останавливаться подробнее на этом вопросе не считаю нужным, т. к. он подробно выяснен в статье А. М. Пешковского „Вопрос о вопросах“, напечатанной в его „Сборнике статей“.

(смотря по тому, в каком порядке изучаются части речи). Если проработаны существительное и прилагательное, можно говорить о согласовании, если пройдены глагол и существительное, можно говорить и о согласовании и об управлении. Вслед за выяснением сущности согласования глагола с существительным нужно дать понятие о предложении. Дальше синтаксическая работа пойдет параллельно с морфологической — такое одновременное движение по двум колеям имеет еще и то преимущество, что не заставит торопиться с изучением морфологии (ради ожидающего своей очереди синтаксиса), не отодвинет синтаксиса в слишком отдаленное будущее и уничтожит тот неестественный и вредный (особенно в школе взрослых) разрыв между морфологией и синтаксисом, который еще до сих пор наблюдается в школьной практике.

Несколько слов о предложении. Предложением следует считать всякое словосочетание либо слово, которые выражают законченную мысль. С этой точки зрения словосочетание дождь идет может быть и предложением и частью предложения (ср. дождь идет с самого утра). Точно так же слова дождь, идет могут быть частями предложения (дождь идет), но могут быть каждое самостоятельным предложением. Внешне предложение оформляется интонацией, внутренне—наличием формы сказуемости. Так обстоит вопрос с теоретической стороны. Но методически правильнее всего начинать изучение предложения с такого типа, как дождь идет, где имеются и подлежащее и сказуемое, — это облегчит предстоящие в дальнейшем наблюдения над предложениями других типов.

Что касается сложного предложения, то я считаю при настоящем положении этого вопроса в русском языкознании нецелесообразным продолжать (как это имеет место почти во всех учебных пособиях) старую школьную традицию — говорить о сочинении и подчинении, главных и придаточных предложениях и т. п. Этот мой тезис требует, понятно, специального обоснования, что здесь за недостатком места сделать невозможно. Скажу только, что из новейших работ мне известны лишь две статьи, затрогивающие эту важнейшую синтаксическую проблему: статья М. Н. Петерсона „Паратаксис и гипотаксис“ в его книге „Очерк синтаксиса русского языка“ и статья А. М. Пешковского „Существует ли в русском языке сочинение и подчинение предложений?“ („Родн. яз. в школе“, кн. 11—12 за 1926 г.). М. Н. Петерсон заканчивает свою статью словами... „с точки зрения синтаксиса, как учения о словосочетании, проблема паратаксиса и гипотаксиса разрешается очень легко, лучше сказать—этой проблемы совсем не существует“ (стр. 33). Ясно, что, не считая предложение предметом синтаксиса, М. Н. Петерсон вполне последователен, отказываясь вовсе от рассмотрения вопроса о сочинении и

подчинении предложений. Но не разделяя взгляда автора „Очерка синтаксиса“ на предмет синтаксиса, я не могу считать правильным и его отношение к проблеме паратаксиса и гипотаксиса.

А. М. Пешковский после детального анализа типов связи между словами — с одной стороны — и между предложениями — с другой — приходит к выводу об идентичном характере связи между словами в простых словосочетаниях и между простыми предложениями в сложных предложениях. Типов связи два: один, который можно назвать „сочинительным, равносторонним, параллельным...“ и т. д. (автор рассматривает все эти термины; как пробные); характеризуется тем, что „показатель отношения имеется в каждом из соотносящихся“ („читаю и пишу“; то же в сложном предложении „язык мой немеет, и взор мой угас“); другой — „подчинительный, неравносторонний, непараллельный“.... и т. д. Характеризуется тем, что „показатель отношения имеется лишь в одном из соотносящихся“ („читаю книгу“; сложное предложение: „мне сказали, что идет дождь“).

Несмотря на то, что анализ, произведенный А. М. Пешковским, отличается большой глубиной и обстоятельностью, считать доказанным, что в русском языке существуют именно два типа связи между предложениями и именно сочинение и подчинение, как мне кажется, невозможно. Во-первых, А. М. Пешковский подверг рассмотрению лишь случаи союзного соединения предложений, оставив вне поля зрения бессоюзное соединение; во-вторых, им упущены некоторые случаи, свидетельствующие о том, что хотя „показатель отношения находится в одном из соотносящихся“, однако подчинительного значения предложения не имеют (ср. предложения типа „сумма углов в треугольнике равна двум прямым, что и требовалось доказать“, „стоило теперь только оглянуться на деревню, как живо вспоминалось все вчерашнее“ и др.). Весь этот вопрос нуждается еще в очень длительном и подробном изучении, и дать в настоящее время школе хотя бы что-нибудь взамен прежних „главных“ и „придаточных“ еще не представляется возможным. Вот почему было бы всего вернее ограничиться наблюдением над различными способами связывания частей сложных предложений и действительными, а не мнимыми взаимоотношениями между содержанием этих частей. Если так именно вести работу, то я не вижу никакой особенной практической выгоды от введения понятий „сочинение“ и „подчинение“ и терминов „главное“ и „придаточное“ предложение. Обратимся к примерам: а) „Один пашет, а семеро руками машут“. Части сложного предложения соединены союзом *а*. Наличие этого союза обозначает противопоставление того, о чем говорится в одной части сложного предложения, тому, о чем говорится в другой части. — Мне кажется, что здесь сказано все самое существенное.

Что даст добавление о том, что здесь „сочинение“, „равноправие“, „независимость“ и т. п.? Ничего. А может-быть, если, скажем, взять термины второй и третий (первый, кстати сказать, чрезвычайно бессодержателен), получится даже неверное освещение языковой действительности: не всегда противопоставляемые элементы равноправны, на что указывает хотя бы самый порядок этих элементов в речи: здесь сначала говорится, что один пашет, а потом—что семеро руками машут, и вряд ли можно было бы здесь сказать иначе. б) „Я не пришел, потому что был болен“. Части сложного предложения связаны союзом потому что. Та часть, в которой стоит этот союз, содержит причину, другая часть—следствие. Кажется, сказано все самое нужное. Что прибавится, если рассказать о „подчинении“? На каком основании мы могли бы назвать ту часть, где излагается причина, „придаточным“ предложением, а ту, где излагается следствие, главным? А если взять такие предложения, как „стоило теперь только оглянуться на деревню“... (см. выше), то применение к ним этих терминов и вовсе даже невозможно.

Я сознательно не коснулся вопроса о терминах „главное“ и „придаточное“ предложение там, где говорил о программе (а в программе они имеются): в начале статьи мне трудно было говорить об их ненужности. Теперь этот вывод сам собой напрашивается из всего сказанного по поводу сложного предложения. Но коль скоро в программе все же говорится о сочинении и подчинении, о главных и придаточных предложениях, то с этим, конечно, приходится считаться. И в таком случае сказанное мною (если с ним согласиться) может быть полезно тем, что удержит учителя от слишком близкого контакта с традиционным школьным „учением“ о главных и придаточных предложениях.

Остановлюсь теперь на вопросе о „разборе“. Кажется, в настоящее время этот вид работы по языку почти не проводится. Здесь, несомненно, большую роль сыграл тот специфический характер грамматического разбора, который еще хорошо памятен многим по прежней школе. Да, там действительно разбор большей частью превращался в схоластическое и мало полезное упражнение. Однако это происходило не потому, что разбор сам по себе ненужное занятие, а потому, что он неправильно проводился. Грамматический разбор, т. е. анализ текста со стороны грамматических форм, сам по себе безусловно полезен, как один из лучших способов наблюдения над языком и закрепления грамматических сведений. Нужно лишь проводить его так, чтобы он мог дать только полезное и не загромождал языкового горизонта учащихся излишними деталями. Прежде всего, не следует разбирать всего подряд, а гораздо важнее сосредоточивать внимание на немногих определенных темах. Такими темами могут быть, например: падежные окончания

существительных и прилагательных, наклонения глаголов, причастия и деепричастия, союзные сложные предложения и т. п.

Далее, безусловно следует избегать „головоломных“ вопросов, которые в прежние времена нередко становились предметом грамматических анекдотов, но педагогическая ценность которых была весьма сомнительна. Самый разбор полезно облекать не только в устную форму, но и в письменную: запись на доске слов с разбивкой на части, построение таблиц для размещения в них слов на основании тех или иных признаков, составление синтаксических схем к разбираемому тексту и т. п. Такой „разбор“ может носить и коллективный характер: в самую работу может быть вовлечена вся группа, а записываемое одним из учащихся на доске заносится тотчас же всеми остальными в тетради.

Последний вопрос, непосредственно связанный с преподаванием грамматики, на котором я считаю нелишним остановиться, — вопрос о терминологии.

Что термины в грамматике нужны — не стоит доказывать. Но так же бесспорно и то, что терминов нужно по возможности меньше. Между тем в настоящее время терминологический инвентарь в нашей грамматике количественно разросся. В ходу почти все старые термины, немало и новых. Все это совершенно законно, и вопрос этот, с виду как будто и несущественный, на самом деле требует серьезного к себе внимания. Старая терминология во многом нас теперь не удовлетворяет, но не следует забывать того, что и преподаватели и часть учащихся к ней привыкли. Вот почему лучше всего сохранить все, что только возможно, из прежней терминологии, отбросив только явно неудачное и просто лишнее. Из новых же терминов следует закрепить в практике те, которые либо значительно удачнее старых, либо нужны для обозначения новых понятий. Переходя от этого общего положения к его реализации, предлагаю: а) отказаться в школах взрослых от следующих терминов, как излишних (по различным мотивам): шумные, сонорные, задненебные и т. п., фрикативные, взрывные звуки, африкаты, беглые гласные; возвратный залог; многократный, однократный вид; разносклоняемые существительные; местоимения, числительные; сказ; сказуемостные члены, слитное предложение; дополнение, определение, обстоятельство; сочинение, подчинение, главные, придаточные предложения; б) закрепить в практике следующие термины, как нужные и удачные: *и* неслоговое, фраза, инфинитив, местоименные, счетные существительные и прилагательные, согласование, управление, примыкание.

В заключение нельзя не коснуться вопроса о лабораторном методе в его отношении к грамматическим занятиям. Метод этот, как известно, состоит в том, что учащийся путем выяснения ряда вопросов, поставленных ему в т. н.

задании, самостоятельно приходит к тем выводам, которые при обычном классном методе занятий предлагаются преподавателем в готовом виде. Лабораторный метод, требующий от преподавателя умелого составления заданий и правильной подготовки учащихся на „конференциях“ к самостоятельным занятиям, а от учащегося — очень внимательной и напряженной работы, в результате дает весьма серьезное и прочное усвоение учебного материала. Но вместе с тем лабораторный метод неизбежно ведет к замедлению работы, а иногда и к некоторому отрыву учащегося от преподавателя и от группы. Эти отрицательные стороны лабораторного метода, ни в какой мере не говорящие о его нецелесообразности вообще, имеют однако очень важное значение при изучении грамматики. Работа по языку в целом и по грамматике в частности имеет своим объектом в значительной мере устную речь. И наблюдения, и упражнения, и контрольные работы— все это строится, главным образом, на устном слове. Лабораторный же метод, как он проводится на практике, ограничивает устное слово до крайнего минимума. Далее: работа по грамматике это работа над очень дробным материалом: звук, слово и его составные части, предложение и его элементы. Ошибки, недосмотры и недоразумения возможны здесь очень часто. Предоставленный самому себе на долгое время, учащийся может, не слыша живой речи, оторваться от языковой почвы, наделать ошибок, притти к неверным выводам и ничего не заметив, пойти дальше, значительно снизив таким образом свои достижения. Вот почему приходится говорить об осторожности и умеренности в деле применения лабораторного метода к изучению грамматики. Наблюдения над языковыми фактами и формулировки выводов следует производить преимущественно на коллективных занятиях. Для самостоятельной же проработки можно давать лишь такие вопросы, которые в известной степени напоминают уже проработанные ранее или вообще нетрудны. Вполне целесообразно также предлагать для самостоятельного выполнения различного рода практические упражнения, составление сводок, перечней, таблиц и т. п. Преподаватель, присутствующий в качестве консультанта при лабораторной работе, должен, не дожидаясь обращения к нему учащихся с теми или иными вопросами, как можно чаще заглядывать в тетради работающих с целью своевременного предупреждения возможных либо исправления уже сделанных ошибок.

Очень полезно также вводить в задания по литературе по 1—2 вопроса языкового — преимущественно грамматико-стилистического характера, используя в качестве материала текст прорабатываемого литературного произведения.

В. С. ГАБО

ПИСЬМЕННЫЕ РАБОТЫ И ИХ ИСПРАВЛЕНИЕ[1]

Письменные работы в школе взрослых разного типа — огромный по обхвату вопрос (тут работы и с художественными целями, с деловыми и прозаическими, индивидуальные и коллективные, по орфографии, по развитию правильной письменной речи, по навыкам овладения темой и пр. — более 50 видов, если считать даже по прогр. ГПП для шк. взрослых). В краткой статье возможно остановиться, и то лишь почти в тезиальной форме: а) на общих методических положениях применительно к обучению взрослых, б) на наиболее актуальных работах, свежих для современности и в) особенно на новых путях техники „исправления" их, так как она возбуждает в наши дни споры.

* * *

В занятиях грамотностью и развитием письменной речи должна быть определенная система, основанная на следующих, думается, бесспорных положениях, вытекающих из особенностей аудитории и из современной методики:

1) На работах надо развивать только такие навыки, которые учащийся мог бы сейчас же применить к своему обиходу жизни (такова психика взрослого). Все другое, хотя бы и интересное, пойдет лишь при наличии запасного времени, а его у нас по табели нет. Надо отнести на внешкольные часы, кружки и пр.

2) Всегда надо выяснять цель работы, ее значение в общем плане занятий (по той же причине), особенно, если тип работы нов, или скучен, или труден. Наша аудитория не тренирована умственно: чуть трудно, уже поднимается ропот.

3) Сперва устная речь, проработка в беседе, затем письменная работа, а не наоборот (устная речь важнее, она легче, всякая письменная — труднее, связана с разными формальными требованиями, нуждается в усиленном внимании требует предварительного направления).

---

[1] Соображения статьи были развиты автором в методической комиссии Эстонского рабфака в Ленинграде 2 февраля 1926 г., на Всероссийской конференции преподавателей школ взрослых в секции словесников в Ленинграде в феврале 1926 г., на всероссийской конференции преподавателей рабфаков в секции словесников в Москве 26 июня 1926 г., на всероссийской конференции словесников школ взрослых и рабочих университетов в Москве в январе в 1928 г.

4) На первом плане в обычной учебной работе — деловая, прозаическая речь, на последнем — художественная (так как задачи школы — общественно-политическое развитие и практические навыки). Подчеркиваю: не исключительно, а на первом плане.

5) Пробы письменной речи, а иногда и грамотности должны подвергаться товарищескому обсуждению и критике, вернее — коллективной беседе, после чего преподаватель дает лишь заключающее и решающее слово.

6) Последовательно усложняясь, работы по своим задачам должны соответствовать типичному материалу ошибок, выясняемому путем самого простого учета (так экономится время и силы).

7) К внешности работ — самое строгое внимание (это сосредоточивает сознание на особенностях и правилах вообще письменной речи).

На этот пункт преподавания нашего предмета, хотя недостатками внешности отличаются современные работы учащихся по всем предметам, мы, по существу своего дела, должны обратить внимание. Раньше (до революции) этим специально занималось „чистописание", и там прививались элементарные навыки разборчивости, чистоты, порядка, внешней правильности, организованности письма. Теперь это наша задача, особенно острая в школах первой ступени, в школах грамоты для взрослых, а в других типах школ по необходимости поставленная пред нами.

Почти нет учащихся, получивших разумные навыки в этом отношении: пишут как попало, даже в ВУЗах. Между тем и со стороны навыков правописания и даже стилистики внешность письма, как это не раз подчеркивалось преподавателями русского языка на съездах, имеет огромное значение. За вниманием к внешней форме идет и внимание к орфографии: зрительное впечетление, мускульная привычка в обоих случаях имеет большой вес. Неряшливость в языке, в письме, должна преследоваться, как и неряшливость в одежде, в поведении, как сидение в шапках, в пальто и пр.; подтягиваться надо по всем линиям культурного фронта.

Поэтому, первые часы во всякой аудитории, особенно рабоче-крестьянской взрослой, независимо от курса и программы, следует посвятить обсуждению типичных недостатков и указанию главных требований в области внешнего вида письменных работ. Только затем, направив дело, можно приступать к самому письму, подобно тому, как и в практике чтения вслух сперва надо указать необходимые правила и господствующие недочеты, а затем вести самое чтение. При этом в каждом отдельном случае настойчиво требовать (и тем строже, чем первоначальнее аудитория) выполнения сообщенных правил.

Только неопытность может возражать против необходимости настойчивой работы в указанном смысле... Мы, ведь, говорим не о красоте и художественности, что не всем доступно, а об элементах, минимуме, устраняющем помехи в письменном общении друг с другом и в обучении... Изучение же и сводка типичных недостатков сокращает работу, отбрасывая сразу то, что на практике редко встречается. С другой стороны, это способствует выработке стандарта внешности в целях объективного учета... С этого преподаватель должен начать подготовку своего воздействия.

Наблюдения дают нам в массовой аудитории ряд таких аномалий: 1) Пишут карандашом. 2) Пишут на клочках, на листках разного размера и разной разлиновки, на нелинованной бумаге, вообще на случайном материале. 3) Пишут скверными чернилами. 4) В классе плохая доска и мел. 5) Тетрадь подписывается, как попало, или вовсе не подписывается. 6) Не обозначают время работы или занятия. 7) Заголовки работ, сочинений, записей пишутся как попало, или вовсе не пишутся. 8) Фамилии (свои) обычно пишут кое-как, неразборчиво или с завитушками, росчерками. 9) Любят вообще в письме завитушки и росчерки. Уродуют начертания букв. 10) Пишут очень мелко, скупо лепя букву на букву. 11) Пишут неровно: буквы или даже слова получаются разной величины или строчки выходят „стихами“ (не доводят до полей или переходят на них). 12) Не умеют делать поправки в письме: „мажут“ на одном месте, напр., два написания. 13) Неразборчиво пишут окончания слов (особенно в глаголах, прилагательных: ий, ый, ущий, ющий, ть, ться и др.). 14) Еле видно ставят знаки (особенно запятую, точку, двоеточие, тире). 16) Неправильности и в написании знаков (в их форме).

На учете этих аномалий преподаватель должен выстроить свои предупредительные меры и облегчить учащимся усвоение нужного.

Не надо думать, что все это известно. Не только массовому ученику, но и молодому современному преподавателю такое начало уроков и указание в программе работы полезно. Это ему экономит силы в будущем. Первый месяц, может быть, следовало бы просто не принимать от учащихся работ, неудовлетворительных по внешности, требуя переписки, даже устроив „конкурс письма“. Это сконцентрирует массу внимания на начертаниях и обдуманности процесса письма, а, следовательно, и на правописании. „Психологическая направленность“ в определенном смысле будет заложена.

8) Работы по грамотности и стилю надо вести на всех концентрах, лишь количественно их варьируя и увеличивая их объем и строгость требований к концу курса, но ограничиваясь стандартным минимумом на младших ступенях.

9) Материал и темы письменных работ должны быть в возможной связи не столько за пределами предмета, сколько внутри его, с другими видами занятий по языку (так экономится время и внимание), т.-е. орфография — с развитием речи, грамматика — с литературой, развитие речи — с поэтикой и т. п.

10) За орфографией, стилем, уменьем развить мысль обязаны следить все преподаватели всех предметов, и администрация и старостат (один в поле не воин). Но это не значит — подчеркивать в тетради все ошибки, а надо делать выводы о грамотности и указывать ученику, принимая во внимание при общей оценке работы и ее грамотность.

11) Письменные работы, особенно на младших концентрах, должны быть исключительно классные, а не домашние (нельзя выпустить процесс работы из наблюдения, в школах взрослых слушатели, напр., не имеют домашнего времени, наконец, они должны иметь все возможности немедленной помощи в затруднениях).

12) Количество письменных работ и их объем должны быть минимальны, напр., 2 раза в месяц — и не более 1—2 страниц каждая (это чрезвычайно важное положение и лабораторный план нам часто здесь просто мешает...), но каждую надо методически использовать до конца (получится и экономия сил и предупреждение фиксации безграмотности). Но это не значит — исправить чернилами все тетради! Об использовании работы в целях обучения см. дальше.

13) На русский язык надо отвести достаточное количество времени (требование курсантов, важность навыков, прививаемых на занятиях русским языком для всех дисциплин, большой объем программы и пр.). Четыре часа в младших концентрах и 2 — на старшем, как это в Ленинграде, напр., не дают возможности справиться с делом, и больше всего отстающих именно по-русски.

Проведение всякой письменной работы должно быть построено на моментах: 1) учет бьющих недостатков группы лишь в данной области курса (а в начале года на 1 семестре пусть и общий учет) и составление, подбор работ или письменных заданий на основе этого учета; 2) инструктивный — объяснения по неусвоенному отделу и беседа пред данной курсантам работой; 3) основной момент — самостоятельная работа курсантов в классе; 4) учет достижений и недочетов по данной работе преподавателем, пока для себя; 5) итоговый момент — коллективное обсуждение работы с ударной стороны и письменное и устное закрепление правил, при чем преподаватель руководится учетом; 6) подготовка к новой или аналогичной работе, если недочеты еще в большом проценте.

Вот такими шагами, звено к звену, строя одно на другом, надо итти дальше по этапам своего рабочего плана или программы.

Обстановка письменной работы необходимо должна заключать в себе все возможности как предохранение от ошибок, так и нужных своевременно справок, равно как и поддержание бодрого настроения в работе (тут и пособия разного рода, и слово преподавателя), но панический страх пред каждой погрешностью в тетради — излишняя слабонервность: „на войне — как на войне".

В чем заключается это предупреждение ошибок?

Оно может быть таково до письменной работы: а) выписывание преподавателем на доске наиболее трудных слов, оборотов в предстоящей работе; б) ознакомление учащихся в предыдущих занятиях со справочными таблицами по орфографии и стилистике и обязательное приучение к пользованию ими; в) ознакомление с орфографическим словарем и настойчивое обязательное приучение постоянно обращаться к нему; г) ознакомление преподавателя вообще с наиболее типичными ошибками данных учеников в написании слов, в стиле и в знаках, а учеников — с правильными формами, в первую голову — в этих типичных случаях (вопрос об изучении ошибок — назрел и жаль, что так мало есть еще работ в этом направлении); д) систематическое сообщение правил орфографии, как общих, так и применительно к предстоящей работе, а по ударному вопросу — занятия по орфографическому задачнику (Устинов); при этом многие ныне стоят за разграничение в занятиях грамматикой и правописанием; е) сообщение основных правил стилистики в тех же отношениях; ж) предварительное изучение подходов к раскрытию темы (теории сочинения) как общих, так и применительно к данному виду сочинения; з) строгий учет посильности задаваемой работы, как по времени выполнения, так и по подготовке учащихся (обдуманная дозировка).

Предупреждение недочетов во время самой письменной работы может быть таково: а) называние учащимся вслух во время работы затрудняющего его слова, которое преподаватель молча и немедленно пишет на доске для всех; б) обязательное пользование справочными таблицами по орфографии, по стилистике, пунктуации, грамматике, литературе и проч.; напр., хронология писателей, схема общественных настроений в литературе, схема социального и формального анализа литературных произведений, нормы орфоэпии, принципы орфографии, главные стилистические обороты, изменяемые слова и их формы, виды стоп, схема грамматического анализа, виды связи слов, виды предложений, главные связующие слова, конструкция предлогов и т. д.; таблицы можно изготовить самим; в) обязательное пользование орфографическим словарем (рекоменд. И. Устинова „Новый орфографический справочник" или Словарик Шапошникова, Н. Державина); г) пользование таблицей, дающей образцы правильного начер-

тания или оборота в типичных случаях ошибок. Такая таблица должна быть составлена применительно к данной аудитории, в результате наблюдений и работы с нею. Напр., обороты причастия и деепричастия, косвенная и прямая речь, Infinitif и 3-е лицо, окончания падежей, отрывистая и периодическая речь, определение неударного гласного и пр., смотря по аудитории; д) полная свобода советов с товарищами; е) наличность текста литературного произведения при учащемся во время сочинений; ж) требование проверки сочинения пред его подачей, путем прочтения его вслух, вполголоса себе самому (проверка стилистическая); з) обязательные индивидуальные указания преподавателя во всех случаях затруднения или при непрерывном обходе работающих учеников; и) требование внешней безукоризненности письменной работы.

Кроме предупредительных мер необходимо всегда указывать удачные места и моменты в работах учеников, делая таким образом их удачи объектом подражания и внимания.

На первоначальных ступенях обучения в письменной работе главное — внешность ее, начертания букв, содержание работы и правильность языка. Иначе можно запугать ученика его неграмотностью, и он будет стесняться в выборе слов, потеряет охоту к учению по русскому языку. Далее присоединяется орфография. Наконец, лишь на старших ступенях — все вместе и одновременно (но в типичных случаях нарушений). Требования к орфографии на первом году должны быть очень и очень скромны. При этом указывать недочеты необходимо настолько точно и ясно, чтобы не допускать учащегося „гадать", что именно у него ошибочно и каково правильное начертание, так как: а) всматриваясь в неправильную форму, ученик ее запоминает вместо правильной; б) гадая, он может сделать еще новое искажение слова. Поэтому необходимо указывать не то, как было неправильно, а то, как надо сделать правильно. Как было неправильно, ему вовсе и знать не надо и вредно.

* * *

Из современных видов работ (в уклоне технических навыков и развития деловой, прозаической речи) заслуживают внимания в разных отношениях следующие: а) работы по орфографическому словарю или задачнику: программное требование ГПП в школах взрослых вести работы по орфографическому словарю очень оказалось полезно на практике; б) стилистические задачи в связи с эвфемизмом (будет полезна методическая литература: Верещагина — „Статьи и задачи для стилистическ. упр.", Шаблиовского — „Работы по стилистике", ст. в „Родном языке", 1927. г. № 1, Устинова — „Техника речи", Миртова — „Семь уроков...", ст. в „Родном языке", № 2, 1927,

его же — „Работа над фразой“, ст. в „Вопросах просвещения на Сев. Кавк.“ 1927); в) дневник достижений и круговой дневник (по С. Горовому — „Родной язык“ 1924, № 6, стр. 194, Прохорову — Idem 1925, № 8, стр. 185); г) работы по выработке речи на газете, имея в виду ее, как словесный материал; д) коллективная корреспонденция, т.-е. переписка всей группы с группою другого города. Ленинградская школа взрослых им. Калинина имеет такой опыт коллективной переписки с Ростовом на Дону — методические результаты опубликуем; е) коллективное сочинение (см. статьи по вопросу у Богоявленского, Сейдева, Кагарова, Чистякова в „Родном языке“ 1917 № 1, 1919 № 2, 1927 № 4 и № 6); ж) секретарские записи курсантов на конференциях по очереди; з) рецензирование (см. ст. Феддерса — „Родной язык“ 1927 № 4); и) составление тезисов. Одна из наиболее важных работ и для развития письменной и устной речи; на нее надо положить много внимания, но только в старших группах; к) подготовка (письменная) к речи на литературном суде. У нас, напр., проводили в 1927 г. суд над Зеленовым („Комиссары“ Либединского), суд над Козонком („Мария - большевичка“ Неверова); л) выпускной сборник (см. мою статью в „Родном языке“ 1927 № 6); м) графические работы (напр., композиция „Бессчастной Матренки“ Салтыкова, Переживание Пушкина в „Деревне“, схемы эпитетов, диалектизмов, требования литер. речи, схема видов связи слов и др.). Значение график для развития письменной речи в том, что при выполнении их обращается внимание на внешность, правильное начертание каждого слова и даже буквы в надписи, на формулировку заголовка, сжатость надписей; здесь необходимо иногда и внимательное списывание текста, составление плана, конспекта, тезисов, необходимы точные справки и пр. Графика может служить помощью и в устном докладе, так как она закрепляет итоги, она остается и постоянным экспонатом в кабинете.

Конечно, есть и другие виды работ, очень полезных. Я выдвигаю динамические и коллективные, более интересные.

* * *

Техника исправления работ пошла уже по свежим путям, но пока сильна и избитая традиция „чернильных взглядов“, с коими борются коллективные выводы наших съездов. См. напр., итоги Всероссийской конференции словесников школ взрослых в 1926 г. в Ленинграде и выводы Всероссийской конференции словесников школ взрослых и рабочих университетов в 1928 г. в Москве. И там и тут приняты предложения настоящей статьи. Мерилом оценки в выборе той или иной техники исправления работ является прежде всего методика (в связи с рефлексологией), НОТ и затем учет сил и

возможностей работника, т.-е. согласование интересов производства (сознание, навыки ученика) с интересами трудящегося по этому производству (учителя).

Основные положения новой техники исправления письменных работ таковы:

Всякая письменная и иная учебная работа в школе есть лишь прием, средство для достижения цели (навыка письма, усвоения знаний, уяснения мысли, воспитания чувств и т. д.), но не самоцель. Нужно лишь разумно такую работу использовать, но не создавать из нее фетиш идолопоклонника и не приносить идолу человеческих жертв... Основную цель надо видеть все время, а в Рим ведет, как известно, много дорог... Термин же „исправление тетрадей", „исправление ошибок" только путает нас, „отражая старую технику", сбивая нас с основного пути и не вмещая современного понимания сути дела: исправление работ не означает непременно буквальное, чернильное и тетрадное, а это есть устранение из сознания ученика недочетов грамотности и письменной речи путем постоянного выдвигания и повторения правильных рефлексов (на начертания, на обороты, на развитие темы и пр.), при этом оставления в тени всяких неправильных (ошибок), и во всяком случае не выпячивания их. „Ошибки" нужны только преподавателю. И очень подходят к нашему делу слова В. Молотова на XV партсъезде, хотя и сказаны они по другому вопросу: „Соединение метода убеждения с методом поощрения является основным"...

Работы (не тетради!) хорошо исправлены (= использованы для привития навыков) в том случае, если преподаватель обсуждением вместе с учениками темы и упражнениями укрепляет правильные формы (= целесообразные рефлексы), всегда для себя учитывает из выполненной работы достижения и недочеты учащихся, на чем и строит свою технику.

Современная и прошлая методика, если разобраться в полусотне приемов исправления, указывает следующие возможные отношения к ошибкам:

а) все буквально ошибки в тетради учащегося надо исправлять; б) лишь часть ошибок надо исправлять; в) ничего в тетради не надо исправлять, но составлять себе список ошибок (или всех без исключения, или наиболее типичных); г) надо предоставить самим учащимся во время специальной беседы после письменной работы исправлять свои ошибки; д) вовсе не следует обращать внимания на орфографические и стилистические ошибки, а необходимо следить лишь за содержанием.

Для каждого пункта есть серьезные основания, кроме первого, о чем я скажу, и последнего, что не требует доказательств, как крайность, для педагога очевидная (хотя ее

поддерживает, напр., Отто Антес и др., стр. 19, 20 „Школьные сочинения", также некоторые русские педагоги).

Прежде всего кардинальный вопрос: возможно ли и нужно ли все исправить?

Преподаватели в практике имеют дело с тремя типами ошибок письменной речи, которые могут дробиться и далее: недочеты в содержании (тематические ошибки), в языке или изложении (стилистические) и в начертании слов вместе с постановкой знаков (орфографические). По традиции, внимание постоянно и более всего (но совсем ложно) направлено на орфографию.

Указание и исправление буквально всех ошибок, как в этих трех отношениях, так и в каждом отдельно безрезультатно, не оправдывает труда на это, непосильно для преподавателя, методически не нужно, методически вредно и лучшими современными методистами отрицается[1].

Прекрасно аргументирует этот принцип еще в 1911 г. А. Алферов („Родной язык в средней школе" стр. 146): „Формальное и педантичное требование: всякая твоя ошибка должна быть исправлена... Этот очень спорный девиз вообще, в частности для обучения орфографии, может быть очень вреден, и особенно вреден для тех, кто делает много орфографических ошибок. Одно из условий возрастания орфографической успешности—ясность представлений, постепенно накопляющихся в голове ученика, и свежесть этих впечатлений, дающая им прочность для запоминания. Если вы представите себе ученика, который сделал вам ошибок 15 в диктанте, если вы предложите ему выписать тщательно все 15 форм, то вы зададите ему и большую работу, и как раз отнимете у него возможность ясно распутаться в отдельных случаях правописания. Между тем, если вы выберете из этих 15 случаев пять, которые для этого ученика вы считаете типичными наиболее, вы поставите его в благоприятные условия для того, чтобы разобраться в вопросе и крепче стать на новую ступень в его орфографическом пути"...

Поэтому надо считать самым целесообразным — указание (пока оставим, что будет лучше: переправка, подчеркивание или уничтожение написанного) не всех на перечет ошибок ученика, а только части их, а именно наиболее важных

---

[1] Видные методисты Москвы и Ленинграда, и Юга согласны в ответе на этот вопрос. Обоснование см. в методиках у Алферова—стр. 146, 291—2, Соколова и Тумима „Обучение правописанию"—стр. 85, Афанасьева—137, Устинова—216—216, Палея—44, Малаховского—стр. 105 в Родн. яз. № 8 и статья „Ошибок совсем не надо замечать", Р. Лемана—der Deutsche Unterricht — стр. 340 и др. Еще А. Миртов „Сочинение в школе", Каноныкин („Родн. яз." 1927 г. № 1 стр. 167), Тезисы и резолюции Сев.-Кавк. Съезда словесников (стр. 36), „Из опыта город. 7-милетки"—сбор. НКП, стр. 55 и др. Не указываю названия пособия в тех случаях, когда они всем известны.

ошибок: а) типичных для данной аудитории или б) типичных для данного ученика (типичность устанавливается на основании рассмотрения других видов работ и предыдущих, да и вообще на основании учета, сравнения и изучения промахов учащихся); в) господствующих в данное время или г) ошибок против только-что изученных правил; д) часто повторяющихся[1].

Исходя из этого методического положения и экономя время преподавателя, возможно указывать даже и все недочеты, но лишь в какой-либо одной части письменной работы каждого ученика, „на пробу“ (в начале, в середине, в конце, в плане, в языке, в подходе к теме и пр.). Особенно это возможно в области орфографических и стилистических заданий.

Из тех же соображений, возможно указывать хотя бы и все недочеты, но в каждом случае задания лишь у небольшой группы учащихся,[2] а не у всех буквально. При этом за известный период, чередуя группы, следует перебрать весь состав. Это возможно при всех видах заданий.

Указание не всех, а только типичных, господствующих или „злостных“ ошибок особенно полезно для глубоко безграмотных, очень слабых учащихся. Слабому „не всякое лыко — в строку“[3].

Должно добавить, что при составлении списка (учета) важнейших недостатков, надо иметь в виду не столько запись ошибки, даже и типичной, как запись категории ее, т.-е. той области, отдела, навыка, правила (правописания, стилистики, грамматики и пр.), в которых наблюдаются ошибки, напр.; постановка запятой в простых предложениях, правописание наречий, построение сокращенных оборотов и пр. На эти отделы потом и устраивается беседа. При этом вовсе не обязательно, даже совсем лишнее, во всех указанных случаях как-либо отмечать в тетради результат просмотра—там ничего не надо исправлять, а учет — на особый листок.

Еще рациональнее для использования письменных опытов, в целях научения, ввести американский прием.

В Америке еще в 1894 г. был в ходу прием устранения ошибок силами самих учащихся (способ Максвелля—см. Янжул „Американская школа“ 1 ч., 70—71 стр.), в беседе на уроке (на конференции по заданию или даже в лабораторных занятиях, если примениться к современной нашей школе).

---

[1] Держатся такого взгляда и Москва, и Ленинград, и Америка, и наша провинция: См. Алферов—145, 291, Кульман—181, Янжул—71, Палей—44, Соколов и Тумим—382, Устинов—216, Каноныкин—„Родной язык“ 1927 № 1, стр. 169; Выводы В. Чистякова—idem, стр. 224.

[2] См. напр. опыт практики у П. Мощанского—„Родн. язык“ 1927 № 1, стр. 213 и др.

[3] Доводы напр. см. у Алферова—146-7.

Русские методисты прошлого и в наши дни, идя за Америкой во многом, считают также целесообразным для преподавателя не исправлять и не отмечать никаких ошибок в тетрадях (даже не просматривать тетрадей дома), а возложить эту корректуру на самих учащихся[1]. Они же могут делать это двояко: а) сейчас же после совершения письменной работы, во время троекратного самостоятельного чтения про себя каждым своей работы и обсуждения в отношении содержания языка, орфографии (конечно, при консультации с преподавателем) и лишь по типичному для момента занятий материалу. Тут получится почти та же картина, как во время выполнения письменного задания, когда вы ходите между партами и помогаете каждому стать на верный путь, но ученик работает сам... б) путем детальной самостоятельной поверки своей работы по орфографическому словарю после контрольной работы. Это прекрасный способ, надо только начать так работать и можно убедиться в этом, когда ученики привыкнут к нему немного. Здесь в обоих случаях важно иметь не более 30 человек в классе. Этот прием нельзя смешивать с недопустимым исправлением ошибок учеников друг у друга, к чему немного приближается, напр., коллективный самодиктант Х. Вольского.

Допущение и даже привлечение самих курсантов к корректуре своих „авторских рукописей", к уяснению своих недочетов и их исправлению, есть осуществление самодеятельности и лабораторного принципа, немыслимое в прежнее время даже как эксперимент. А такой прием диктуется и современной школьной жизнью и общественностью.

Тут отпадает у преподавателя надобность не только в чернильном исправлении его рукой, но и в самом просмотре тетрадей дома (так возможно делать, напр., и на конференции при лабораторном плане). Так я делаю все время, коллективно исправляя на конференциях каждую задачу из орфографического задачника, какую требует программа ГПП.

До конференции (при консультации или сдаче заданий) тут же с учеником, в дополнение к предыдущему, по свежим следам, можно просмотреть или прослушать его работу и дать указания, а себе заметить его ошибки, если надо индивидуализировать случай.

Если бы встретилась надобность в буквальном чернильном исправлении именно тетрадей (т.-е. в корректуре, когда следовательно, работа является самоцелью, напр, заметка в газету, статья в сборник, объявление и пр.), то лучше всего также американская техника (уничтожение ошибки с поля

---

[1] Напр., даже Кульман отчасти—182, а ныне так думает Афанасьев—183; о самоисправлении (хотя и с предварительными значками преподавателя) см. еще у Ф. Калитовского „Родной язык" 1927 № 4, стр. 217. Спорный, но интересный прием коллективной работы с самоисправлением см. у Х. Вольского—idem, стр. 224-227.

зрения зачернением наглухо). И при самокорректуре учащиеся с особым удовольствием замазывают свои ошибки и выдвигают правильную форму.

Наиболее простой учет достижений и дефектов можно делать по образцу Щербины (см. статью мою „Техническая деталь“ в „Родном языке“ 1927 № 5), Устинова („Техника речи“, стр. 236), более сложный—по Калитовскому („Родной язык“—1927, № 4, стр. 214).

Таким образом, процесс использования письменной работы учителем в целях обучения (т.-е., по путанной терминологии исправления“) с методической стороны целесообразно складывается из моментов: а) главного или подготовительного, б) учетного—среднего, в) итогового — анализирующего и закрепляющего все правильное (в типичных случаях) и открывающего перспективы дальнейшего воздействия.

Подготовка — это: а) требование внешней безукоризненности работы, б) все меры предупреждения ошибок; в) разбивка тетрадей для просмотра на три рубрики (плохие, средние, хорошие), при чем в первую голову откладываются для рассмотрения детально самые плохие работы, чтобы свежие силы внимания направлены были на наиболее трудное дело, а также чтобы установить „крайние пределы невежества“ и его распространенность. Кроме того, такие работы богаче типичным материалом недочетов и такие ученики требуют больше внимания: от них-то и зависит уровень орфографии в классе.

Средний момент—внимательное рассмотрение работ и учет для себя главного материала ошибок, по заранее заготовленным простым листкам или карточкам (напр., по Щербине, а если у вас более педантичные требования и есть время — по Калитовскому), разграфленным по избранной форме. При американском приеме (Максвелля и др.) этот момент, как и предварительная фабрикация тетрадей, может отпадать.

Итоги—беседа с курсантами в отношении трех типов ошибок их работы и выписывание ими (по трем моментам) правильного текста или форм (равно как и указание ответа на тему и построения его).

При неправильном подходе учеников к теме и неверном ее раскрытии или при большом % недочетов по работе, необходима после такой беседы вторичная работа на ту же тему или, лучше, аналогичную.

Обязательные пункты и порядок итогового момента могут быть двоякие: а) Привлечение всех учащихся к обсуждению (по своему преподавательскому учетному листку) главных их промахов; разбор 2—3-х характерных работ с 3-х точек зрения в этом обсуждении; возможно чтение вслух лучшей работы; затем раздача работ, и на основании учета недостатков переписывание типичных правильных форм и оборотов учащимися. Это—если вы все же просматривали дома работы. б) Или

обсуждение главных недочетов в трех отношениях и исправление всеми учащимися самими у себя в тетради (эти главные недочеты увидит учитель во время писания работы, обходя всех, о них будут спрашивать и во время обсуждения и проверки), затем особое переписывание, как закрепление. Несмотря на подталкивающий разбор, преподаватель каждому на его вопрос указывает правильное написание в случае неясности или затруднения. Если не все будет исправлено, не важно: надо следить только за главными недочетами, за ударными моментами, остальное временно игнорируется, чтобы не рассеивать внимания. Этот путь будет в том случае, если вы не брали домой на просмотр работы.

Такой просмотр на дому, конечно, не противоречит и американскому приему „самокорректуры", внося в него лишь предварительное осведомление преподавателя и отодвигая на несколько дней итоги от момента написания работы. Но надо помнить, что просмотр — не есть „исправление" и не прием обучения. Истинное научение будет в классной работе, где выдвигаются правильные формы в сознании ученика и происходит их закрепление. Просмотр же лишь помогает учителю ориентироваться в материале, как исходной точке дальнейшего преподавания. Это лишь профессиональная техническая домашняя деталь нашей работы, которую можно устроить гораздо лучше и которую можно выбросить, если ориентироваться рациональнее другими путями. Навыки прививают не в кабинете учителя, а в совместной работе с учениками.

Традиционная „чернильная техника" находит себе отпор не только в серьезно аргументированных выводах видных современных методистов, но и в условиях труда преподавателя, в его здравом смысле. Подсчитано, что у преподавателя уходит около 214 часов в год на чернильное сидение над тетрадями (при 24 ч. уроках), если исправлять все ошибки. Сколько времени уйдет по способу, здесь предлагаемому, 1) если преподаватель считает все же лишь просмотр тетрадей дома необходимым и 2) если он перейдет на американский прием самокорректуры учащимися или будет стремиться всегда в классной же работе вести исправление?

При равных условиях (24 часа) у него выходят в первом случае в год около 60 час., т.-е. образуется экономии 22 рабочих дня (по 6 час. считая день умственного труда). А во 2-м случае будет так:

Вы применяете общий просмотр без чернильного исправления лишь 2 раза в год. (Сделаем и тут уступку традиции.) Уйдет всего 22 часа—3-4 рабочих дня. Остальное вы делаете в классе же: а) во время сдачи зачета в беседе с каждым учеником, выясняя ему по его тетради типичные для него формы речи и письма, б) обходя аудиторию во время лабораторных занятий и приглядываясь к работе каждого, делаете

попутно то же; в) на конференции, сообща разбирая, напр., орфографические задачи, вы требуете их немедленного исправления, тут же на доске указываете, что надо; г) обсуждая сочинение или письменную работу иного типа по заданию тоже в классе, вы, уже ознакомившись во время обхода и консультаций с господствующими затруднениями по ударному пункту, также указываете и записываете с ними, что требуется.

Во время этого же процесса работы учеников и принимая зачеты до конференции, вы улавливаете и накопляете на особом листке или в своей рабочей записной книжке против фамилии учеников характерные недочеты,—ориентировка для тем будущих заданий и основание для оценки успехов. Таким образом, бояться, что вы не будете знать, какие главные ошибки и затруднения в аудитории, нельзя.

Домашнего времени не надо при этом, вы не рассеиваетесь по мелочам, а все время следите за самым главным. Вы работаете все время в непрерывном общении с аудиторией и как раз своевременно им помогаете, по свежим следам, а не через неделю-две, как было бы при просмотре тетрадей дома. Вы действительно в лаборатории „куете железо, пока горячо", и можете принести гораздо больше живой пользы, чем в погоне с чернилами на бумаге и у себя дома.

Нет спора, что эта работа гораздо интенсивнее для преподавателя, но зато она ощутительно полезна и времени уходит на нее меньше.

Живые колебания массового учителя с мест в этом техническом вопроса, раздававшиеся иногда на съездах, основаны то на смешении понятий „прием обучения" и „исправление тетрадей чернилами", то на боязни пред очень часто в наших школах взрослых, рабфаках и пр. некомпетентной в методике администрацией, то на неосведомленности в истории вопроса (который еще 35 лет тому назад решался в таком направлении, как я изложил) и в практике приложения новой техники (вследствие неопубликованности экспериментов) и т. п.

Таковы, напр., возражения о „моральном" значении исправления тетрадей, о том, что учащиеся сами желают поправки каждой ошибки в тетрадях или что учащиеся не смогут вести корректуру своих работ в классе, что не учитываются виды памяти при „самокорректуре". На них частью есть ответ в моей статье „Техническая деталь нашей работы" („Родной язык 1927 № 5).

Моральное удовлетворение и ученика едва ли будет, если учитель исчеркает ему всю тетрадь. Оно возникает, когда ученик получит разъяснение своего недочета и даже сам его своей рукой исправит после беседы учителя по типичному материалу ошибок. Ученики желают часто того, что нерационально, и модус работы устанавливают не они, а преподаватель, как квалифицированное лицо в деле. Опыт показывает,

что, напр., корректуру работ по орфографическому словарю с помощью преподавательских разъяснений курсанты в школах взрослых выполняют хорошо и даже с интересом. Самих же себе предоставить их никто и не рекомендует. Виды памяти учтены, так как тут и устное слово, и письмо на доске преподавателем, и мускульная работа самих курсантов при исправлениях и справочники... Все виды предупреждения ошибки налицо. Исправление же самой тетрадки непременно учителем— не прием обучения...

Словом, эти колебания, думается, рассеются в близком будущем, и мы перейдем от стрельбы из пушки по воробьям к более серьезной мишени—изучению и учету типичного для аудитории материала и воздействию на психику аудитории в совместной с нею работе.

Размеры статьи не позволяют с большей полнотой раскрыть и объем и содержание темы, исчерпывающе аргументировать. Быть может, еще придется к ней вернуться. Основное здесь сказано.

Д. Н. ВВЕДЕНСКИЙ

МЕТОДИКА ОРФОГРАФИИ И ИСПРАВЛЕНИЯ ПИСЬМЕННЫХ РАБОТ

Вопрос методики орфографии и исправления письменных работ сводится: 1) к обзору причин малограмотности, лежащих в плоскости обстоятельств, от нас независящих, 2) изложению методических средств борьбы за правильную письменную речь наших учащихся, 3) освещению вопроса об исправлении письменных работ.

Под правильной письменной речью я разумею правильное начертание слов, правильную синтаксическую структуру речи и, наконец, правильность речи в логическом и стилистическом отношении. Таким образом, термин „орфография" берется мною в широком смысле.

Говорить о малограмотном письме учащихся наших школ стали в настоящее время не только мы, педагоги, но и широкие слои нашей общественности. Это очень симптоматично и показывает, что наступила пора самой энергичной борьбы с малограмотностью. Исходя из этой предпосылки, я прежде всего должен коснуться таких причин малограмотности, которые почти не зависят от нашей компетенции и требуют организации, при нашем участии, широкой общественной борьбы за правильную письменную речь, где бы и в каких формах эта речь ни была (в объявлениях, лозунгах, плакатах, деловых письменных обращениях в разные общественные и государственные учреждения, в газетах и т. д.).

Всякий учащийся, равно как и всякий человек вообще, есть продукт той социальной среды, которая его воспитывает. Подойдем к этому общему вопросу с точки зрения интересов правильной письменной (да и устной) речи. Спрашивается, способствует ли окружающая нас среда воспитанию или хотя бы укреплению тех орфографических навыков, которые стремятся внедрить учащимся наши школы?

На этот вопрос приходится ответить отрицательно.

Но этого мало. Необходимо заявить, что в этой среде, внедряются навыки, как не нужно писать. Я бы мог в доказательство привести тысячи примеров малограмотного письма в разных объявлениях, плакатах, лозунгах и проч.

Полагаю, что вы сами встречали их в достаточном количестве, например, рекламу на киосках „Ларька“—„Куда *не* пойдете, дешевле „Ларька“ не найдете“.

Я возьму пример из следующих общественных и государственных учреждений.

В клубе 1-го М. Г. У. мне пришлось год тому назад читать следующие плакаты:

1) „Когда наука и рабочии сольются воедино они раздавят в своих железных объятьях все преграды стоящие на пути культуры

2) „Клуб — кузница нового человека нового быта новой культуры“

В Коммунистической Академии месяца 3 тому назад я читал такие лозунги:

1) „Каждый момент свободный от боевой деятельности мы должны использовать для учебы“

2) „Марксизм не догма а руководство к действию.

В газете „Правда“, я ежедневно ее читаю, в крупных, бьющих по глазам заголовках, игнорируется Й. Какой из всего сказанного получается вывод?

Пора начать энергичную кампанию в окружающей нас общественной среде „за режим орфографии“.

Конкретно мы должны добиваться того, чтобы в тех или иных общественных и государственных учреждениях тщательно корректировались до вывешивания различные объявления, плакаты, лозунги, стенные газеты и проч.

Необходимо добиваться, чтобы в этих учреждениях внимательно относились к грамотности поступающих разного рода деловых письменных обращений и не рассматривать таких деловых бумаг, которые написаны крайне небрежно и малограмотно.

Теперь какие обще-школьные, не зависящие от словесника, обстоятельства тормозят грамотную письменную речь учащихся?

1. Малое количество часов, отводимых русскому яэыку, особенно в совпартшколах.

2. Многочисленный и крайне пестрый в смысле подготовки состав групп, в которых нам, словесникам, приходится работать.

3. Отсутствие „единого фронта“ между преподавателями обществоведческих дисциплин и нами, словесниками, в борьбе за грамотную речь учащихся. Можно утверждать, что обществоведы об этой грамотности не заботятся. На эту сторону дела необходимо обратить самое серьезное внимание. Все преподаватели школы должны учить грамотному выражению и изложению мыслей.

4. Отсутствие минимума требований грамотности на каждом году школьного обучения и снисходительное отношение преподавателя к малограмотной письменной речи учащихся.

Перехожу к обзору тех методических средств, которыми располагает словесник в борьбе за грамотность речи учащихся.

Методика орфографии имеет в своем развитии три фазы, которые можно охарактеризовать как тезис, антитезис и синтезис.

На первом этапе, представителями которого являются Ф. И. Буслаев, К. Д. Ушинский, Д. И. Тихомиров и друг., взоры педагогов-словесников были устремлены на грамматику и поверочный (слуховой) диктант.

Однако педагогическая практика с течением времени убедила в несостоятельности взятого метода обучения грамотной письменной речи. Оказалось, что прекрасное знание грамматических правил не дает еще навыков правильного письма. Поверочный диктант этих навыков не создает, благодаря различию слухового и зрительного образа слов и словосочетаний.

Возникла потребность в поисках новых методических путей в деле обучения орфографии. Немецкие психологи-педагоги Лай и Мейман обосновали путем эсперименто ценность списывания с правильного текста, и это списывание, воспитывающее правильные зрительные и рукодвигательные (моторные) представления слов, сменило грамматический метод в орфографии. При этом поверочный диктант был совершенно изгнан из школьной практики. В нашей русской школе метод списывания был очень обоснованно развернут в научно-методических трудах ряда наших профессоров: Томсона, Д. Н. Ушакова, Михайлова и др.[1] Списывание и до сих пор сохраняет одно из первых мест в методике орфографии.

Увлечение списыванием, приведшее к скучному механическому переписыванию текстов, было в таком случае мало полезным для самой орфографии и привело методику орфографии к третьему этапу. Возникает синтез грамматики, списывания и упражнений по развитию речи. На этой последней позиции стоят как представители современной науки о языке (напр., А. М. Пешковский), так и огромное большинство преподавателей практиков, методистов.

Для аргументации высказанного утверждения я приведу две цитаты из резолюций Северо-Кавказского Съезда словесников, бывшего в Ростове н-Д. 20-27 апреля 1927 г.

„Школьная грамматика... должна по возможности освещать явления правописания и правопроизношения". (См. „Тезисы и резолюции" съезда Ростов н-Д. 1927 г., стр. 25.).

---

[1] Томсон „К теории правописания и методологии преподавания его в связи с проектированным упрощением русского правописания". Одесса 1904.

Д. Н. Ушаков. „Русское правописание. Очерк его происхождения отношение к языку и вопрос о реформе". Москва, 1911 г.

Проф. Михайлов „Опыт введения в изучение русского литературного языка и письма". Варшава, 1911 г.

„Съезд считает, что списыванию, как приему обучения орфографическим навыкам, следует уделять в школьной практике попрежнему самое серьезное внимание, но это списывание должно осложняться (в разных школьных группах по разному) такими моментами, которые бы вызвали у учащихся максимум внимания к работе, максимум интереса, сознательности и активности". (Там же стр. 35).

В последней цитате на счет списывания ставится некоторое „но" под влиянием экспериментальных опытов французских методистов (в частности Симона). Эти опыты заключались в исследовании вопроса о том, как велика зрительная память на слова. Судя по культу списывания, зрительная память должна походить на кинематографическую ленту, содержащую зрительные образы слов. Сколько же нужно работать, сколько раз нужно повторять одинаковые зрительные представления, чтобы создать такую ленту! Оказывается, число людей с такой памятью очень ничтожно. То же самое нужно отметить относительно слуховых и моторных представлений.

Как французские методисты пришли к таким выводам?

Доктор Симон давал детям ряд слов, из которых можно составить фразу, при чем два слова из данных были детям незнакомы. На них, конечно, дети направили особое внимание. Благодаря другим знакомым словам дети составили фразу, поместив в ней и 2 незнакомые слова. После этого детям продиктовали незнакомые слова, каждое отдельно. Получилось большое количество ошибок при начертании этих слов.

Второй опыт — тем же детям дали прочесть целую страницу текста, в котором были все те же 2 неизвестных слова. Оказалось, что дети и не заметили присутствия этих слов.

Третий опыт был построен следующим образом. Взяли 10 слов и разобрали одно за другим, обращая внимание детей на те части слов, где можно легко ошибиться.[1] Потом эти слова продиктовали. В ученических тетрадях получилось всего 4 ошибки на весь класс.

Какой следует сделать вывод из всего сказанного о методах обучения правильной письменной речи?

1. Совершенно ясно, что в методике орфографии не нужно брать только один какой-либо метод, наоборот должен быть целый комплекс методов, и из этого комплекса нам нужно в каждом отдельном случае пользоваться такими приемами, методами, средствами, которые будут наиболее целесообразно устранять те или иные ошибки письменной речи наших учащихся.

[1] Подробнее по этому вопросу см. ст. Н. Позднякова: „К вопросу о мерах борьбы с малограмотностью учащихся" в сборн. „Родной язык в школе" № 11-12 1926 г.

2. Такая постановка дела предполагает в качестве первоначального момента нашей орфографической работы ведение учета природы ошибок письменной речи.

Говоря об учете ошибок, я хотел бы предостеречь от увлечения статистикой. Мне кажется более ценной не количественная, а качественная сторона учета, вскрывание вопроса. Почему, напр., очень много ошибок делается на безударные гласные.

В качестве некоторого, конечно, далеко не идеального образца предлагаю следующую схему учета ошибок:

	1-й триместр	2-й триместр	3-й триместр	ИТОГО
	или в начале года	в середине	в конце	
I. Фонетика. 1) Безударные гласные				
2) Глухие и звонкие согласные				
3) Чередование гласных				
4) Чередование согласн.				
II. Морфология. 1) Ошибки в основах слов				
2) В окончаниях				
3) Предлог и приставка				
4) Не и ни				
III. Синтаксис. 1) Ошибки в управлении				
2) Ош. в согласовании .				

	1-й триместр	2-й триместр	3-й триместр	ИТОГО
	или в начале года	в средине	в конце	
3) Ош. в деепричастных оборотах				
4) Ош. в причастных оборотах				
5) Ош. в строении сложного предложения				
IV. Пунктуация. 1) Ош. в грамматических знаках препинания				
2) В интонационных . .				
V. Ошибки логико-стилистические. 1) В ясности речи . . .				
2) В точности				
3) В образности				
4) В последовательности				
5) Громоздкость и скомканность речи				

Производя учет по данной схеме и занося результаты этого учета в соответствующие клетки 3 раза в год (в виде значков или цифр безразлично), каждый из нас для борьбы с известными ошибками должен выдвигать в своей преподавательской работе наиболее целесообразные средства, отвечающие природе этих ошибок.

1. Ошибки в фонетике в значительной степени зависят: 1) от разницы произношения и письма, 2) от диалектических особенностей речи, с которой наши учащиеся пришли в школу. Очевидно, что для ликвидации фонетических ошибок учащимся нужно дать представление о разнице

произношения и письма, о диалектологических особенностях речи, об отличии их от общепринятого произношения (от орфоэпии). Необходимы здесь же специальные фонетические занятия с нацменами (не умеющими, например, произносить ЛЬ, Ы), если они имеются среди наших учеников.

2. Ошибки в корнях слов и в основах свидетельствуют главным образом о недостаточном общем развитии и вызывают необходимость работы по поднятию его при помощи сознательного чтения с разбором читаемого со стороны лексической и т. п.

3. Ошибки в формальной части слова и синтаксические должны ликвидироваться путем сведений по грамматике и соответствующих упражнений.

4. Ошибки в пунктуации требуют с одной стороны организации занятий по выразительному чтению, с другой — по синтаксическому анализу.

5. Ошибки логико-стилистические вызывают: 1) работу по поднятию общего развития учащихся и обогащению их словаря, 2) необходимость упражнений в лаконизации сложных текстов, 3) сообщение учащимся основных сведений по формальной логике, наконец, 4) организацию соответствующих стилистических упражнений.

Наиболее полезными стилистическими упражнениями являются следующие:

а) упражнения с синонимами,

б) „ с словами, произведенными от одного корня,

в) „ с словами, обозначающими видовые и родовые понятия,

г) переделка повествовательных предложений в разговорную речь (диалог) и наоборот,

д) передача данного текста в форме письма, заметки, воззвания,

е) охват текста лозунгами, пословицами.

Разумеется, каждый из нас должен сосредоточить свое внимание не столько на борьбе с ошибками, сколько на предупреждении их в письменной речи наших учащихся. Отсюда возникает вопрос: какие же можно указать профилактические (предупредительные) меры воздействия?

Мне кажется, что все то, что я указал для борьбы с неправильной письменной речью, может быть рекомендовано и для профилактики. В качестве дополнения для узко орфографических целей можно указать следующие полезные работы с учащимися:

1) Списывание с выделением графем.

2) Списывание со вставкой нужных графем.

3) Переделка данного текста в желательном направлении, (замена одних падежей другими, замена одних времен глагола другими, прямой речи косвенной и проч.).

4) Комбинационные работы и в частности составление специально орфографических рассказов, сгущающих данные орфограммы (см. подробнее об этом виде работ в моей статье в „Родном языке“ книга 7-я 1925 г.).

5) Чтение и грамматический анализ текста.

6) Предупредительный диктант.

7) Коллективный самодиктант.

В перечисленных видах орфографических работ является новостью коллективный самодиктант, который предлагает т. Волский в статье „Родного языка“ (см. кн. 4-ая 1927 г.). Сущность его заключается в том, что каждый учащийся получает во время классных занятий листок, на котором написано известное правило и пример на это правило. Получивший листок должен придумать и написать свой пример. Проделав это и подписав свою фамилию, учащийся меняется листком с своим товарищем и так же работает над новым листком, потом опять меняется и т. д. Таким образом, в течение классного занятия учащиеся могут повторить и закрепить довольно порядочное количество орфографических правил.

Этот метод занятий выявляет, какие правила в группе слабовато держатся, выявляется и творческая находчивость учащихся. С практической стороны данная работа потребует приготовления 20—30 листков для первого занятия, а потом в дальнейших занятиях можно комбинировать старые листки с 5—6 новыми.

Результаты получились у тов. Вольского довольно продуктивные. Применение коллективного самодиктанта среди учащихся педтехникума за 3 месяца уменьшило количество ошибок в некоторых группах на 50 %, а в некоторых на 70 %.

Перехожу к исправлению письменных работ учащихся. Вопрос этот наиболее дискуссионный и тяжелый. Конечно, всего легче и для меня, и каждого из нас было бы не исправлять, не проверять этих работ, ибо они представляют наш „крест“. На эту тему я два раза писал в „Родном языке“ (см. кн. 1-ая 1927 г. и 5-ая за 1928 г.). Методически-принципиально, как кажется мне и редакции „Родного языка“, я стою на правильной дороге. Конечно, мы не можем и не должны отказаться от проверки того, как проработано данное нами задание. Особенно это необходимо и ставится, как требование, обращенное к нам, при лабораторном ведении занятий. А ведь у нас, если не лабораторный план, так лабораторизация занятий принята во всех школах. Даже и противники исправления письменных работ заявляют, что они знакомятся с этими работами, только не исправляют их карандашом или чернилами, а этим карандашом или чернилами делают заметки у себя в записной книжке, отмечая типичные ошибки учащихся. Значит, противники исправления

все же принуждены тратить время на знакомство с тетрадями и на пометки у себя типичных ошибок учащихся. Я предлагаю делать эти пометки в ученических тетрадях. В педагогическом и методическом отношении разница от этого отношения к письменным работам получается большая. При неисправлении ученик не получает представления о своих ошибках, о них знает только преподаватель, ученик не получает уверенности, что преподаватель работал над поданной ему тетрадью. При исправлении тетрадей и преподаватель и ученик, подавший работу, знают промахи, ошибки этой работы. Ученик убеждается наглядно во внимательном отношении к нему преподавателя и получает импульс к тому, чтобы исправить свои недочеты. А. В. Миртов не прав, указывая в качестве возражения мне, что хороший столяр, видя плохой табурет, сделанный его учеником, ломает этот табурет, берет новую доску и делает на глазах ученика новый табурет, ибо его не исправишь клеем и красными чернилами. Мне, кажется, что так может поступить „хороший" мастер. Мы не настолько богаты, чтобы бросать всякий дефектный табурет, брать новую доску и делать новый табурет. Наша работа должна быть подчинена режиму разумной экономии. Если испорченный табурет склеить на глазах ученика, как может это сделать хороший мастер, если отметить красными чернилами уродливость формы, такой наглядный урок поведет при следующем опыте к созданию настоящего табурета силами самого ученика.

Из сказанного ясно, что исправлять письменные работы учащихся нужно. Нужно, по моему мнению, утверждать и другое положение — все ошибки должны привлекать внимание и исправляться, а не только типичные, иначе может получиться, что ошибки игнорируемые, станут через некоторое время типичными у того или иного учащегося.

Теперь весь вопрос сводится к тому, как нужно исправлять ошибки. Мне кажется в этом вопросе нужно различать 2 момента нашей преподавательской работы — первое время нашего руководства письменными работами учащихся и последующее время. В первое время руководства все ошибки должны выправляться рукой преподавателя, чтобы был наглядный показ, как нужно было написать то или иное слово, как нужно было выразиться в том или ином случае. В последующий за этим момент руководства (примерно со второго триместра) рукой преподавателя должны исправляться фонетические и морфологические ошибки путем постановки на месте неверной буквы и неверного окончания нужной буквы и нужного окончания. В силу все-таки важного значения зрительных представлений в обучении орфографии не нужно двоить представление, не нужно

давать видеть ошибок, напр., вместо написанного в тетради: „В здание висит флаг“ должно быть так: „В здании висит флаг“.

Что касается синтаксических и логико-стилистических ошибок, то в этом втором периоде руководства письменными работами преподаватель может ограничиться указанием на полях известных замечаний (согласование! управление! неправильное строение предложения! подбор слов! и проч.). Пользуясь этими замечаниями, учащийся сам должен выправить свои синтаксические и логико-стилистические ошибки. В случае нужды он, конечно, обратится или к помощи товарищей, или преподавателя.

При проверке письменных работ очень полезна резолюция преподавателя, отмечающая достоинства и недостатки проверенной работы. Эту резолюцию не нужно шаблонизировать и давать на каждой проверенной работе. Педагогические и методические соображения подскажут, когда нужна и когда не нужна резолюция.

И. В. УСТИНОВ

К ПОСТАНОВКЕ ЗАНЯТИЙ ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ В ШКОЛАХ ВЗРОСЛЫХ

ОБЩИЕ ЗАМЕЧАНИЯ

Вопрос о правильной постановке занятий по развитию речи в школах взрослых является одним из актуальных вопросов современной методики родного языка. Кто сколько-нибудь внимательно присматривался к аудитории взрослых (совпартшкол, комвузов, рабочих университетов и школ взрослых повтипа), — тому ясна особая, исключительная важность этого вопроса. Преподаватель-словесник встречается в школах взрослых с людьми, обладающими большим житейским опытом, большими практическими знаниями в области того дела, от которого они временно отрываются для учения, с людьми иногда больших запросов в области теоретической мысли. Но преподаватель-словесник также хорошо знает, насколько бывает иногда беспомощна речь взрослого учащегося. Речь отрывистая, незаконченная, плохо связанная и, наоборот, слишком растянутая, с длинными запутанными фразами, без четкого деления основной мысли на части — обычное явление.

Когда речь человека называют „членораздельной", этим самым хотят обозначить, что она членится на отдельные мысли, сложные и более простые. Речь распадается на высказывания. Каждое высказывание выражается особой фразой. Фраза распадается на слова, соединенные между собой по законам грамматики и объединенные общей интонацией. Для того чтобы говорить, нужно иметь в запасе готовые и всем понятные слова, заранее установленные грамматические законы и интонации. Этого запаса слов и знания законов соединения слов нехватает взрослому учащемуся. Та степень пользования речью, которою взрослые учащиеся овладевают в обыденной, домашней обстановке, недостаточна в общественной жизни. Сложные вопросы современной жизни и науки требуют для своего выражения гибкую, богатую словами и оборотами речь. Сами взрослые учащиеся, впервые пришедшие в школу, чувствуя свою „словесную немощь", испытывают ложный стыд от неумения говорить и писать. Последнее обстоятельство заставляет их жадно стремиться к выработке правильной, ясной и точной речи. А речь станет обладать

указанными качествами лишь тогда, когда взрослые учащиеся будут в состоянии самостоятельно разбираться в отдельных формах слов и в словосочетаниях русской речи. Знакомство с конструкцией речи даст возможность им выправить в собственной речи отклонения от общепринятых норм литературного языка, обогатит формы пользования речью, введет в нее обороты и способы выражения, которых они не могли получить в обычной обстановке. Отсюда, работа над словарем и фразой, над речевой тканью должна пользоваться в школах взрослых особым вниманием. Наблюдения над формами отдельных слов, наблюдения над простой и сложной фразой, наблюдения над омонимами, синонимами, антонимами и друг., должны составлять существенную часть работы по развитию речи. Между тем, практика наших школ показывает часто обратное. Словесники, подгоняемые требованиями других школьных дисциплин, начинают свои занятия по языку с показа — как составить план, конспект, тезисы. Создается своеобразная „методика дыбом". Учащийся часто не имеет еще самого элементарного представления о структуре предложения, а ему предлагают составить план — предложениями, или составить тезисы с доказательствами.

В оправдание „такой методики" ссылаются на то, что совпартшкольцы — люди с огромным жизненным опытом, поэтому держать их на том, как строится наша речь, какие законы ею управляют, для них не нужно знать и неинтересно. В подобном рассуждении кроется глубочайшее заблуждение. Если взрослый учащийся усвоит основы речевой ткани, то для него не составит никакой трудности выполнить в дальнейшем и более сложные стилистические работы.

Но было бы ошибочно ограничивать занятия по русскому языку одними грамматико-стилистическими упражнениями.

Взрослый учащийся приходит в школу с конкретным запросом „научиться хорошо говорить и писать", подразумевая под этим требованием не только приобретения навыка в решении к.-л. грамматико-стилистических упражнений, но он стремится получить навыки выполнения стилистических задач более сложного характера, например, сделать доклад, составить письменный отчет, написать корреспонденцию в газету и друг. Приступая к таким занятиям, которые могли удовлетворить определенные запросы, преподаватель должен подумать о том, какой путь он изберет для того, чтобы взрослый учащийся приобрел прочные практические навыки связного рассказывания о к.-л. событии, описания ч.-л. виденного и глубоко запечатлевшегося в памяти, изложения своих мыслей по тому или иному поводу, составления бумаги делового практического характера и друг.

Кроме того, в занятиях по развитию речи надо иметь в виду следующее:

Речь есть наша способность выражать мысли и чувства, а язык есть способ выражения их, способ использования дара речи. Язык в обычном для всех смысле — это язык слов, т.-е. звукосочетаний особого рода, составляющихся из звуков, производимых нашим говорильным аппаратом.

Средствами языка мы пользуемся по-разному. Прежде всего нужно различать речь устную и речь письменную. Между устной и письменной речью есть существенная разница. Наблюдается часто такое явление, что люди, умеющие хорошо и живо говорить, пишут нескладно и, наоборот, те, кто обладает способностью связно и последовательно писать, терпят неудачу в устных выступлениях. Поэтому преподаватель должен заботиться одновременно о развитии устной и письменной речи. Оно должно проходить через весь школьный курс, как два взаимнодополняющих фактора.

Затем надо различать характер задания, ради которого мы прибегаем к средствам языка.

Мы строим нашу речь по-иному, иначе выбираем выражения и связываем их, смотря по тому, хотим ли мы, чтобы наш читатель (или слушатель) спокойно продумал и принял нашу мысль, или хотим увлечь его за нашими чувствами и даже вызвать на к.-н. действие (речь на митинге, воззвание). По характеру речи мы можем судить о лице говорящем, о его образовании, происхождении и т. д. и т. п.

Развитие речи преследует еще одну — не менее значительную — цель: выработку общего культурного (разговорного и письменного) языка путем подчинения словесных построений определенным нормам. Язык есть средство общения между людьми, он является социальным установлением и отражает деление общества на различные группировки. В отличие от частных языков (язык определенной профессии, язык „блатный“ и друг.) общий язык поддерживается школой, книгой, газетой, на нем говорят в государственных учреждениях. На службе, в книгах и газетах приходится всем говорить одним языком, и там исчезают, сглаживаются местные языковые различия. Каждый стремится говорить „как все“. Чем культурнее человек, тем меньше в его речи местных особенностей.

Если преподаватели других школьных дисциплин должны следить за правильным речевым оформлением знаний с точки зрения общелитературного языка, то преподаватель родного языка, кроме этой общей задачи, ведет еще специальные занятия по развитию образной речи.

Чтение и изучение литературно-художественных образцов не только со стороны их содержания, но и со стороны их построения и стиля занимают видное место в работе по развитию речи. Художественная литература содействует развитию речи тем, что: а) дает материал для разного рода письменных высказываний, б) вводит в стихию литературного

языка, в) дает стимулы и образцы для самостоятельного литературного творчества.

Как и во всем, что составляет человеческую культуру, в языке есть некоторая доля, данная от природы, и другая доля, добываемая упорным практическим путем. В выявлении последней преподаватель должен оказать помощь взрослому учащемуся „в развязывании языка", в создании наиболее удобной среды для проявления скрытой энергии, подложить во время нужный материал для поддержания требуемой степени напряжения ее и вызвать соответствующие реакции. Последнее обстоятельство требует найти соответствующие формы в виде свободных в отношении замысла материала и построения стилистических работ.

КУЛЬТУРА УСТНОЙ РЕЧИ

Когда мы слушаем речь или чтение, мы можем установить две стадии восприятия нами того, что произносят или читают: а) органами нашего слуха мы слышим речь, б) органом мышления мы понимаем содержание речи, ее внутренний смысл. Для того, чтобы мы могли хорошо слышать речь, надо, чтобы чтец или оратор произносил слова громко, ясно и отчетливо, соблюдал бы ясное и правильное произношение звуков и слов. Для того, чтобы мы ясно понимали то, что говорится или читается, нужно, чтобы говорящий правильно передавал смысл произносимого,—говорил толково, выделяя посредством ударений те слова, которые выражают мысль автора, отделяя в речи одни части от других паузами и интонацией. Такое чтение или произношение речи будет толковым, осмысленным. Первая группа требований касается внешней стороны речи — технической, вторая — внутренней, логической.

Как известно, человеческий голос рождается в голосовой щели вследствие сотрясения ограничивающих ее голосовых связок. Для обыкновенного разговора достаточно иметь в легких небольшой запас воздуха, но доклад, ораторская речь или громкое и отчетливое чтение не могут удовлетвориться таким запасом воздуха. Они требуют большего количества вдохнутого воздуха, необходимого для звукообразования и всевозможных голосовых изменений, требуют постоянного запаса, который достигается путем задержки его в легких, а также экономного расходования и своевременного возобновления. Следовательно, вопрос о правильном дыхании и целесообразном его использовании — вопрос чрезвычайно важный в педагогическом отношении. Свободное, полное дыхание само по себе создает нормальное, бодрое самочувствие. От постановки дыхания зависит наш голос. Голос хорошего оратора отличается благозвучностью, выдер-

жанностью, подвижностью, силою, в то время, как голос учащихся наших школ имеет целый ряд недостатков. Он зачастую глух, сипл, имеет однообразный звук, речевой аппарат при докладе или чтении быстро утомляется и т. д. Отсюда ясно, что без тренировки, без соответствующих упражнений, нам трудно обработать голос, который был бы в состоянии передавать все разнообразие интонаций и тембровых отличий, необходимых для передачи различных оттенков мыслей и чувств.

Второй заботой всякого чтеца или произносящего речь должна быть забота о том, чтобы его расслышали и поняли. Эта цель, прежде всего, достигается удовлетворительной организацией произношения в смысле ясности и отчетливости речи. Ясность произношения зависит: а) от замедленного темпа речи сравнительно с речью обыденной, б) внимательного отношения говорящего к процессу образования звука и в) от развития подвижности всех органов, принимающих участие в речи. Речевые органы развиваются и делаются подвижными, благодаря гимнастике произношения, заключающейся в точной и усиленной артикуляции всех гласных и согласных звуков. Такой гимнастикой вырабатывается ясность речи.

Наряду с этим словесники должны учить взрослых учащихся и правильному московскому произношению. Правильному литературному языку, т.-е. правильному употреблению слов, правильным формам, правильным сочетаниям слов можно научиться из книг. Правильному же произношению научиться только из книг нельзя, так как правописание условно и не может передавать точно звуков речи. Поэтому было бы ошибкой думать, что для правильного произношения нужно выговаривать все буквы, как они пишутся. Лучшим средством научиться правильно говорить по-русски—это прислушиваться к образцовому произношению преподавателя, прислушиваться к образцовой речи на сцене и друг.

Таковы условия воспитания устной речи с технической стороны. Здесь не предлагается организация специальных уроков по дикции, но что взрослые учащиеся должны иметь хотя бы самое элементарное представление об образовании членораздельной речи, о целесообразном использовании дыхания, о выработке ясности и правильности произношения,—это не подлежит никакому сомнению. Лабплан, иногда уродливо поставленный в некоторых наших школах, в значительной мере способствовал уменьшению внимания к культуре устной речи. Необходимо повести борьбу за громкую, ясную и правильную устную речь в наших школах.

Не менее важно также, чтоб речь была четко и ясно выражена и со стороны внутренней. Ведь всякому ясно, что если кто-то и что-то говорит, то цель его быть понятым, точно

также, как цель слушающего—понять. Однако, опыт показывает, что не всегда эти цели оказываются достижимыми и слушающий часто совершенно расходится в понимании с говорящими. На первый взгляд это казалось бы странным: как же можно неправильно выразить вслух то, что думаешь, или даже неправильно и непонятно передать читаемое? Но в самом же деле достаточно внимательно вслушаться в речи наших ораторов, чтецов, чтобы убедиться в том, насколько многие из них доносят неточно до аудитории свои мысли или мысли других авторов, ставя неверные ударения во фразах, делая неправильные остановки, не соответствующий темп и жест и друг.

Употребляя в речи слова и распределяя различно силу голоса (ударения), мы достигаем того, что в нашей речи слушающий улавливает тот или другой смысл. Различие силы голоса сказывается также и в целой фразе: мы всегда имеем возможность подчеркнуть, выделить при помощи ее слово, заключающее для нас существеннейшую часть фразы.

Силой голоса, однако, не ограничиваются наши средства дать знать слушающему о своей мысли. Важную роль при сообщении мысли играет также тон, интонация, или, иначе, изменения голоса по высоте — движения его вверх и вниз. Движения эти бывают чрезвычайно разнообразны. Прислушиваясь к голосам, мы можем распознать число говорящих, можем понять, каков характер разговора: мирный, взволнованный и др. Более того, мы можем различать начало и конец фраз и понять, когда фраза осталась незаконченной. Мы различаем тон вопроса и тон утверждения, тон приказания и т. п. Изменения речи по высоте образуют мелодию, и понимать речь — это значит не только улавливать смысл слов и связь между ними, но и отдавать себе внутренний отчет в значении той или иной интонации.

Значительная роль в нашей речи принадлежит также темпу, скорости, с какой мы произносим то или иное слово, или целую фразу. Медленным темпом мы оттеняем важное, основное в мысли, а быстрым — второстепенное.

Очень существенны для ясного обмена мыслями между говорящими и слушающими различные паузы (грамматические и логические), которые в комбинации с мелодией речи, изменениями по силе и темпом, помогают понять, что с чем в мыслях связано теснее, а что, наоборот, нужно отнести к другому роду предметов мысли. Паузы экономят силы чтеца и слушателя, искореняют торопливость и являются не только благоприятствующим фактором ясности и отчетливости произношения, но и необходимым условием логической и художественной фразировки.

Вот сумма навыков, которые должны приобрести взрослые учащиеся при отделке устной речи с внутренней стороны.

Нельзя утверждать, что учащимся не дается никакого представления об ударениях, интонации, мелодии, темпе и паузах. Все это имеет место, но указанным вопросам уделяется крайне недостаточно внимания. Между тем, как упражнения по развитию голоса, ясного и правильного произношения, по четкому распознаванию ударения, применению соответствующих интонаций и темпа правильной расстановки пауз требуют к себе длительного внимания. Забота о культуре устной речи должна быть заботой не только словесника, но и заботой всех преподавателей в течение всего пребывания взрослых учащихся в школе. Хорошо развитая устная речь — важнейшая основа, на которой можно строить письменные работы: кто умеет говорить, тот, без сомнения, сумеет и написать. Живая, толковая устная речь большое приобретение взрослых учащихся. Оно необходимо ему для строительства общественной, государственной и даже личной жизни.

ПУТИ И СРЕДСТВА УКРЕПЛЕНИЯ НАВЫКОВ УСТНОЙ И ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

Мы уже отмечали, что преподаватель для развития устной и письменной речи должен наметить систему занятий, которая удовлетворяла бы основным требованиям дидактики: переходить от легкого к трудному, от простого к сложному — с одной стороны, и давала бы выход творческим силам взрослых учащихся — с другой. Сейчас мы попытаемся наметить эту систему лишь в тезисуальной форме, отсылая за подробным обоснованием и методикой работы к нашей книге „Техника развития устной и письменной речи“, 3-е изд., 1928 г.

Обучение письменному изложению мыслей функционально связывается с усвоением элементов словесного произведения (повествование, описание, рассуждение) и умением выделять, намечать и выполнять задачи в отношении идеи, темы, содержания, плана, композиции и стиля сочинения.

К типам элементарных работ в этой области следует отнести: а) коллективную запись выводов беседы, б) сочинение по методу заранее данных представлений, в) последовательное составление сочинения по пунктам (вопросам, заголовкам) плана, г) коллективный рассказ на данную тему, д) свободную диктовку, е) передачу в сжатой форме статьи или рассказа, ж) составление писем, з) ведение дневника, и) сочинения по картинам, к) составление лозунгов и воззваний, л) сочинения на вольные и заданные темы из круга личных впечатлений и наблюдений, м) деловую письменную речь.

Первый из указанных типов является самым распространенным в школе в силу постоянной потребности в его применении. Основным материалом в данном случае служит содер-

жание беседы, а добавочным — собственные наблюдения, жизненный и читательский опыт учащегося.

Сочинение по методу заранее данных представлений может варьироваться в зависимости от формы восприятия (слова, целые предложения, скелет рассказа и т. д.) Этот тип работ важен и для воспитания воображения, творческого комбинирования, и как вид грамматико-стилистических упражнений.

Последовательное составление сочинения по пунктам плана приучает к подаче точных, ясных, законченных ответов на вопросы и вырабатывает умение раскрывать сжатую словесную формулировку—в связном и стройном изложении.

Последовательный коллективный рассказ мыслится как сочинение, ограниченное определенными рамками (подтемами). Данный тип работ приучает ориентироваться, находить собственное место в совместной творческой словесной работе и воспитывает чувство ответственности как за содержание, так и форму выполненной части общего дела.

Свободную диктовку следует рассматривать как подготовку к самостоятельной творческой работе. Умело проведенная свободная диктовка обогащает словарь учащихся, вырабатывает навыки грамотного и правильного в лексическом отношении письма. Параллельно с этим свободная диктовка приучает сознательно слушать и записывать чужую речь.

Передача рассказа или статьи в сжатой формее имеет особо важное значение, если учесть постоянную нужду в подобного рода работе. Но и помимо этого, данный тип занятий вырабатывает уменье схватывать наиболее существенное, внимательно разбираться в чужой речи, кратко, выразительно и удобопонятно излагать чужую мысль.

Составление письма является ответственной задачей, если вдуматься в значение этого важного „человеческого документа". Учащиеся, работая над подысканием соответствующей словесной формы для готового уже содержания, привыкают постепенно гармонировать тон письма с тем чувством, которое имеется у них по отношению к адресату. Это новая ступень работы, с новым вводным элементом.

Ведение дневника может быть коллективным и индивидуальным. В первом случае, помимо систематического повторения пройденного и повторной углубленной проработки его, имеет место и упражнение в письменном изложении, а также приобретение орфографических навыков. Немаловажную роль играет эта работа и для восполнения учебных пробелов (пропуски, незаконченность отдельной записи уроков и т. п.).

Индивидуальный дневник предоставляет больше места для выявления творческих способностей отдельных учащихся.

В нем могут получить отражение самые многоразличные воздействия социальной среды на личность взрослого учащегося. Здесь вполне уместна запись о собственных впечатлениях, о пережитом—передуманном и прочувствованном.

Работа по картинам является ценной в деле развития и устной и письменной речи. Возможны четыре вида построений: передача сюжета картины и своего впечатления от нее; использование содержания ряда картин для составления самостоятельного доклада или сочинения; доработка или дальнейшее развитие сюжета; словесная передача переживаний, речей, взаимоотношений и предполагаемых поступков персонажей картины и т. д.

Составление лозунгов и воззваний больше, чем какой-либо другой вид упражнений в области речи, заставляет почувствовать вес и ценность слова. Этого требует самое условие задачи: необходимо при наименьшем количестве слов дать точное, убедительное, иногда музыкальное или картинное и, почти всегда, эмоционально-действенное выражение. Составление воззвания потребует от учащихся серьезного учета настроения определенной социальной группы или слоя населения, удобопонятного освещения вопроса, сути дела и, наконец, использования слова для призыва к общественно необходимой деятельности.

Сочинения на вольные и заданные темы из круга личных наблюдений имеют целью приучить взрослого человека к обобщению имеющегося у него жизненного опыта, развить деятельность фантазии, заставить задуматься его над вопросом о связи тех или иных явлений и сделать посильную попытку к самостоятельному решению.

Занятия по составлению деловых бумаг должны удовлетворить запросы учащихся, являющихся в большинстве случаев членами тех или иных организаций, испытывающих на каждом шагу затруднения от отсутствия нужных им навыков в деловой переписке. Деловое письмо, являясь до известной степени механическим навыком, не дает ни больших знаний, не вызывает в учащихся серьезных социальных эмоций и стремлений, захватывая довольно узкий круг явлений общественной жизни. Из видов деловой переписки на первых стадиях обучения можно рекомендовать составление заявлений, рапортов, удостоверений, доверенностей, заполнение анкет, телеграфных и переводных бланков. В дальнейшем — в деловое письмо должно быть включено составление отчетов, актов, протоколов, договоров и друг.

Творческим работам и сочинениям сложного типа предшествует накопление материала и планирование его. Художественное воображение и развитое чувство являются единственным мерилом для собирания или изобретения материала поэтического сочинения.

Прозаическое же может брать источником соответствующие сочинения научного характера; в последнем случае уместны выборки, заметки и т. д.

Что касается планирования, то в нем следует различать три фазы: членение содержания, классификация частей и установление их взаимоотношений. Самые пути планирования могут быть двоякими: синтетическим и аналитическим. Синтетический метод создания плана имеет место в том случае, когда учащиеся прорабатывают материал сперва по частям, а затем уже приходят к пониманию целого. При применении аналитического метода учащимся в первую очередь определяется основное содержание будущего сочинения, а затем следует деление основного положения на части. Первый метод применим тогда, когда учащийся не в силах сразу уловить общий характер сочинения. Второй важен в перспективном отношении, в целях ориентировки и определения последовательности частей.

При обучении творческим работам сложного типа необходимо остановиться на проработке материала, воспользовавшись свободным или подвижным планом.

При пользовании свободным планом оставляется место для фиксирования окончательной формы плана и набрасывается черновик его. Последний допустимо сокращать, дополнять, а также видоизменять его и т. д. Окончательный план выясняется в процессе самой работы.

Подвижной план даст учащимся возможность постоянно сосредоточиваться на основном материале сочинения. Он позволяет выбирать наиболее совершенную из перегруппировок материала. План работы как бы подсказывается самим материалом.

Характер изложения сочинения определяется способом передачи материала—стилем. Условиями правильного выражения мысли необходимо признать правильность, точность, ясность и благозвучие речи. Правильность и точность зависят от подбора слов и знаний учащимися законов грамматики. При проверке речи со стороны благозвучия придется следить за тем, чтобы не было тавтологии, большого стечения гласных или согласных, погрешностей в отношении синтаксиса. Необходимо также обращать внимание на выработку образной речи.

К числу стилистических работ сложного типа следует отнести: конспект, тезисы, доклады, рефераты, ораторскую речь, характеристику, рассказ, стихотворство, драматизацию, литсуды.

Доклады уместны в тех случаях, когда какой-либо вопрос требует подробного освещения. Школа может использовать для докладов все дисциплины, входящие в учебный план. Подобно письму, доклад является одним из универсальных видов стилистических работ, но требует более тщательной подготовки, чем другие формы письма.

Преподаватель должен руководить, на первых порах, всем процессом подготовки к докладу вплоть до выступления. Этапами этого процесса будут: выяснение цели, задачи и характера доклада; составление схемы его; собирание для него материала; планирование материала и изложение.

Важность конспекта очевидна. Конспект значительно сложнее плана, поэтому его следует вводить лишь после того, как уменье составить план (простой или сложный) уже есть. Этот вид работы позволяет сосредоточить внимание на читаемом или слушаемом материале, устанавливает самоконтроль, повышает продуктивность усвояемого, помогает восстановить в памяти самое существенное из прочитанного или услышанного и, наконец, регулирует самый процесс восприятия.

Основными видами конспекта являются: текстуальная запись и краткая передача своими словами. На первых порах нужно предложить учащимся по составленному плану выписывать из текста самое существенное по каждому вопросу или излагать содержание своими словами. В дальнейшем — план не составляется. После внимательного прочтения материала производятся подчеркивания или проставляются пометки (на полях) относительно самого существенного. Таким образом, учащиеся устанавливают порядок хода мыслей. Впоследствии работа ведется только по отмеченным местам. Так получаются вехи статьи, а затем краткая запись — изложение подчеркнутого.

Работа над тезисами чрезвычайно важна и сложна. Форма тезисов является удобной для проработки большого научного материала. В тезисе нужно найти ту главную ось, вокруг которой вращается все рассуждение в соответствующей его части, и эту центральную мысль — выделить и сформулировать, подчинив ей те добавочные положения, которые делают его доказательной. С другой стороны, здесь нужно проявить некоторую творческую способность к обобщению фактов и мыслей. Все это требует определенной и иногда довольно напряженной и даже творческой работы мысли, что без известного навыка сразу не дается.

Простые тезисы, как и пункты плана, намечают основные положения, без развития и мотивировки последних. При составлении сложных тезисов требуется подчеркнуть, что учащиеся должны подкреплять свои утверждения самыми существенными доказательствами. По мере углубления и расширения аргументировки усложняются и тезисы.

Следует держаться определенной системы составления тезисов. Сначала необходимо наметить план тезируемого материала (в виде вопросов), а затем на каждый вопрос дать ответ в категорической форме. В сложных тезисах каждому положению должно давать и обоснование.

В условиях нашей действительности всякому приходится время от времени быть оратором, разъяснять что-либо, ободрять, призывать — вот обязанности, постоянно налагаемые на нас жизнью. Особенно это относится ко взрослым учащимся, занятым общественной работой — сделать доклад, отчет, отстоять свой план, проект и проч. Владеть речью — это не значит непременно „произносить" речи, а уметь ясно, кратко и убедительно высказаться. Но приняв эту скромную задачу, и здесь все же надо поупражняться. Выступающему с речью надо дать представление о том, как надо подготовиться к выступлению и как произнести речь, чтобы она произвела наилучший эффект на слушателей.

Характеристика в системе занятий по развитию речи имеет своим назначением показать самое важное в изображаемом предмете, то, что принадлежит ему по преимуществу, то, что указывает на его отличительные черты. Задача учащегося заключается прежде всего в выделении существенного от несущественного, затем — в логическом распределении существенных черт, которое должно соответствовать действительной взаимной связи отдельных черт характера. Отдельные жизненные проявления сначала связаны только цепью последовательности; искусство характеристики и состоит в том, чтобы эту связь превратить в связь по подчиненности. Сравнительная характеристика представляет собой собрание разнообразных обстоятельств, но в отношении содержания она не только не затрудняет, но чаще всего облегчает понимание отдельного образа. Особый вид характеристики представляет генетическая характеристика. К характеристике отдельных лиц, индивидуумов примыкает характеристика общественных групп, классов, эпох и друг. Последний разряд характеристики, наиболее распространенный, составляют так называемые литературные характеристики: характеристика писателей и их произведений.

Цели реферата могут быть различны. Один руководитель имеет в виду скромные задачи: группа учащихся обстоятельно знакомится с к-л вопросом и обсуждает его вместе с руководителем. Другой — видит в реферате средство для развития способности к импровизации, находчивости; третий — уменье пользоваться книгой и другими источниками.

Газета в Советском государстве является органом социалистического строительства, орудием общественно-политического воспитания. В виду такой роли ее — возникает крайняя необходимость сблизить взрослого учащегося с газетой, дав ему не только возможность ориентироваться в газетном материале, но стать непосредственным ее участником. На первой стадии обучения это выльется в уменьи составить заметку в стенгазету, в небольшой корреспонденции в печатную газету, а в последующем — в составлении очерков, фельетонов, передовиц и друг.

На последней ступени обучения желательно ознакомить учащихся и с техникой литературного творчества в писании рассказов, стихов и инсценировок. Практика показывает, что преподаватели всегда встречаются с требованиями взрослых учащихся ознакомить их с настоящим литературным мастерством. Элементарное ознакомление их с композицией и техникой рассказа, ознакомление с архитектоникой стиха, примерные опыты самостоятельного литературного творчества,— имело бы огромное значение и в смысле правильной наметки развития учащихся, одаренных способностью к литературному творчеству.

Литсуд и литературно-художественные вечера являются синтетической формой работы по развитию речи. Эти формы могут быть прекрасной проверкой всех языковых достижений. Здесь и коллективное чтение (при ознакомлении с произведением); и беседа (при обсуждении) и самостоятельная работа с книгой (при подготовке к выступлениям в литсуде или на вечере) и выписки, цитаты (тоже при подготовке) из текста, и драматизация (при выполнении ролей подсудимого, свидетелей и изображение к-л. типа на литвечере), и план (при подготовке речи), и тезисы (то же), и доклад, и деловые бумаги (при коллективном или индивидуальном составлении обвинительного акта и судебного приговора) и т. д.

Предложенная система стилистических работ не является, конечно, единственно возможной. Практика, естественно, сообразуясь с местными условиями, внесет в нее те или иные поправки и дополнения. Важно было установить, что устные и письменные работы по развитию речи в школах взрослых д. б. гораздо ближе к жизни, обильнее и разнообразнее, чем это было до сих пор. Необходимо всегда помнить, что занятия со взрослыми будут продуктивны только тогда, когда они будут легки, просты и интересны, когда взрослый учащийся с каждого урока будет уносить что-то вновь приобретенное, что он завтра же сможет применить в жизни.

ОБ ИСПРАВЛЕНИИ ПИСЬМЕННЫХ РАБОТ

Вопрос об исправлении письменных рабок, в связи с кампанией за поднятие грамотности, приобрел в настоящее время большую остроту. На страницах журн. „Родной язык в школе“ ведется горячая дискуссия по данному вопросу. В статьях Габо и Введенского настоящего сборника отражается, отчасти, эта дискуссия. Некоторые, к счастью не словесники, склонны считать исправление письменных работ чуть ли не единственным средством выработки орфографически и стилистически грамотного письма. Так ли это?

В одном американском журнале школьный инспектор Максвелль пишет: „Исправление сочинений ложится невыносимой тяжестью на переутомленных уже без того учителей. В этой однообразной притупляющей работе они затрачивают всю энергию, которая должна бы быть уделена на приготовление к урокам и лучшее распределение классного занятия... Обращение же учащихся в американских школах в собственных своих критиков при письменных работах было испробовано с явной пользой и выгодой для детей при сбережении времени и сил для учителей. Таким образом, американские учителя могут уделять время на чтение как общих, так и специальных пособий, тем самым способствуя качественному улучшению преподавательской работы“ (Янжул „Американская школа“).

„Чрезмерным исправлением ошибок,— замечает немецкий методист Р. Леман,— достигают как раз противоположного тому, к чему стремятся: ученик измучится и потеряет присутствие духа“.

Так решается один из труднейших вопросов преподавания родного языка новейшими западно-европейскими методистами. Так же, примерно, разрешается этот вопрос и лучшими русскими методистами А. В. Миртовым, В. С. Габо и др.

При исправлении письменных работ нужно различать три стороны: исправление с точки зрения орфографии, содержания и стиля.

I. Самой обременительной и в то же время почти безрезультатной оказывается работа по исправлению работ с точки зрения орфографии. Подчеркнутая ошибка не только принесет мало пользы, но может быть даже явно вредной. Исправление лишний раз закрепит неверное изображение слова. Надо отвыкнуть от чрезмерной привычки исправления всех ошибок.

Однако, это не значит, что следует совершенно оставлять орфографические ошибки учащихся без исправления. Надо исправлять те ошибки, которые становятся господствующими в группе (классе) или у отдельного ученика. Исправляя работы, необходимо выписывать на отдельный листок главнейшие фонетические, морфологические и синтаксические ошибки (см. учетную карточку). Этими листками и следует пользоваться в классе при коллективном исправлении возвращаемых работ. В течение определенного времени эти листки просматриваются, они дадут возможность иметь представление,—у кого более всего встречаются ошибки, какие ошибки появились вновь и др. Подобный отбор ошибок спасает работу от того, чтобы ее залили красные чернила, а учащегося—от искусственного сосредоточения внимания на орфографической стороне работы. Если гнаться за каждым промахом взрослого учащегося, то, в конце концов, он потеряет веру в себя, перепутает свое знание и незнание и, подавленный количеством ошибок, не

в состоянии будет даже внимательно исправить все то, что вы ему исправите в тетради.

Исправление работ есть устранение из сознания учащегося недочетов грамотности и письменной речи путем выдвигания правильных рефлексов. Работы будут хорошо исправлены, т. е. использованы для привития необходимых навыков в том случае, если преподаватель обсуждением темы в классе и упражнениями укрепляет правильные формы написания слов.

Целесообразно использовать прием „самоисправления работ" учащимися у себя самих, сейчас же на уроках, после написания работы.

Просмотр тетрадей и чернильное исправление каждой ошибки сами по себе никакого значения, как средство научения, не имеют. Вместо исправления ошибок, внимание преподавателя должно направляться, главным образом, на предупреждение возможных и ожидаемых ошибок (профилактику). В качестве предупредительных мер можно назвать, примерно, следующие:

а) учащийся, встретившись с написанием трудного слова, называет его, а преподаватель выписывает это слово в правильной форме на доске;

б) предлагается учащимся свободно пользоваться орфографическими справочниками, словарями, стенными таблицами и др.;

в) разрешается советоваться с товарищами при написании того или другого трудного слова;

г) в качестве полезных орфографических работ рекомендуется списывание с выделением графем, списывание со вставкой нужных графем, переделка данного текста, комбинационные работы, чтение и грамматический анализ текста, коллективный самодиктант и др.

II. При оценке содержания работы необходимо принимать во внимание степень понимания темы, правильность приводимых в работе фактических данных и высказанных суждений, а равным образом — полноту материала и соразмерность отдельных частей. Уклонение от темы принадлежит к числу наиболее часто встречающихся недостатков. Обыкновенно оно имеет место в тех случаях, когда тема недостаточно ясно и точно сформулирована. Встречаются также ошибки в самой композиции работы (несоответствие формы работы заданию, неясность и запутанность плана, несоответствие частей и др.) и в самом характере изложения (нелогичность или непоследовательность изложения, излишняя сухость, многоречивость, запутанность и громоздкость построения и др.).

III. Приблизительно то же приходится сказать и об ошибках со стороны стиля.

Стиль является весьма важной стороной сочинения. В этом отношении не следует вовсе стремиться к изысканному, цветистому, образному стилю,—нужно стремиться лишь к правильности,

точности, ясности и чистоте речи. Это последнее требование можно выполнить в том случае, если каждую отдельную мысль учащийся будет выражать как можно проще. Нужно представить себе, что сообщаешь свои мысли устно одному из своих друзей или товарищей так, как будто они ничего о предмете рассуждения не знают... Те возражения, которые можно встретить при такого рода устной беседе, надо по возможности предвидеть и опровергнуть. Следует помнить: „Кто пишет просто и ясно, тот, в большинстве случаев, пишет и правильно и красиво".

Стилистические ошибки, в точном смысле слова,—общеизвестны (см. ниже), они не нуждаются в примерных пояснениях. Вопрос здесь заключается в том, как их устранить. Учащийся часто, например, знает то или иное правило, но не чувствует неправильностей написанного. То же самое и с выражениями неточными. Они для ученика, как автора их, чаще всего кажутся живыми и точными. Понятно, что в таких случаях надо учить не сказом, не ссылкой на правило, а показом, т. е. примером правильной формы. Для этого хорошо прочитать вслух 3—4 (типичные) работы целиком и подвергнуть их разбору всех учащихся. Это коллективное обсуждение достоинств и недостатков работ следует принять за правило. Перед их чтением предлагается учащимся вникнуть сначала только в логическую и фактическую стороны сочинения и отметить, что не совсем на тему, что последовательно, что непоследовательно, что нелогично, что им кажется удачным и что им не нравится. Сочинение, разобранное с фактической и логической стороны, читается вторично, и тогда уже предлагается учащимся сосредоточить свое внимание на стиле и, таким же образом, производить оценку слога сочинения.

Подобный разбор приносит учащимся большую пользу. У них развивается критическое чутье к своим недочетам и промахам, заставляющее учащихся избегать ошибок в новых работах, отчего их сочинения постепенно достигают большей ценности и литературности.

Кроме того, чтобы с достаточным успехом научиться искусству устной и письменной речи—связно и красиво рассказывать о каком-либо событии, описать что-либо виденное, изложить свои суждения по тому или иному поводу,—рекомендуется соблюдать правила, указывающие, чего следует держаться при написании всякого сочинения.

Анализ литературного языка наших классиков дает в этом отношении некоторые указания.

1) Каждая мысль выражается обязательно в форме предложения, состоящего из подлежащего и сказуемого (если предложение „личное") или одного сказуемого (если предложение „безличное") и второстепенных членов предложения. Но сплошь простые и короткие предложения, правда, отличающиеся

ясностью и определенностью, звучат иногда резко, монотонно и некрасиво, поэтому необходимо следить за тем, чтобы короткие и более длинные предложения чередовались друг с другом и тем придавали речи известное изящество. Тогда вся речь при чтении вслух будет ритмичной и правильной, а в этом — ее большое значение.

2) Одна и та же мысль может быть выражена несколькими способами, несколькими словесными выражениями. (Дело учащихся, следовательно, выбрать из них самое простейшее и вместе с тем самое красивое). Ясность выражения мыслей достигается употреблением только таких слов, которые вполне точно выражают их.

3) Следует избегать излишнего многословия, синонимов, а также тех русских и иностранных слов, значение которых не совсем точно известно пишущему.

4) Следует тщательно следить за правильной и благозвучной расстановкой слов в каждом распространенном предложении (для чего необходимо перечитывать по нескольку раз всякую написанную фразу и вслушиваться, легко ли и свободно ли она читается).

5) Определительные слова всегда ставятся перед теми словами, которые они определяют.

6) Дополнительные и обстоятельственные слова должны стоять возможно ближе к тем глаголам, от которых они зависят, причем почти всегда—после них; перед глаголами ставятся только наречия.

После проверки и исправления каждого предложения обращается внимание на правильное соединение отдельных предложений между собою с помощью соответствующих союзов, выражающих соотношение данных соединяемых мыслей.

7) Неправильным считается соединение противительным союзом двух предложений, имеющих одинаковый смысл, а также соединение двух предложений с противоположным смыслом союзом утвердительным.

8) В том случае, если мысль не может быть выражена полностью в форме простого предложения, составляется сложное предложение, но при этом необходимо избегать нагромождения многих однородных придаточных.

9) При составлении сложных предложений важно следить за тем, какое слово в главном предложении поясняется данным придаточным, так как при сочетании придаточных с главным правильная расстановка всех частей сложного предложения дает возможность составить предложение, читающееся легко, плавно и свободно, воспринимаемое без затруднений и без особого напряжения внимания. Правильной считается такая расстановка, при которой каждое придаточное предложение стоит возможно ближе к тому слову главного предложения, которое оно поясняет.

ПРИМЕРНАЯ СХЕМА УЧЕТА ОРФОГРАФИЧЕСКИХ И СТИЛИСТИЧЕСКИХ ОШИБОК

I. ОБЩИЕ СВЕДЕНИЯ

1. Тема.
2. Объем.
3. Внешний вид (опрятность содержания работы, аккуратность, чистота и разборчивость текста).
4. Степень грамотности:

а) орфография:
(фонетическая и морфологическая)
слабая, средняя, достаточная;
б) синтаксис:
слабая, средняя, достаточная;
в) пунктуация:
слабая, средняя, достаточная.

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СОДЕРЖАНИЯ И ФОРМЫ ИЗЛОЖЕНИЯ

А. Недочеты содержания.

Недостаточное понимание материала. Неправильное или недостаточное использование материала. Несоответствие содержания теме. Поверхностная трактовка темы.

Б. Недостатки композиции.

Несоответствие формы работы заданию (например, рассказ вместо письма). Неясность и запутанность плана. Несоответствие частей. Перегрузка деталями. Схематичность. Незаконченность.

В. Общий характер изложения.

Нелогичность или непоследовательность изложения. Излишняя сухость. Многоречивость. Запутанность и громоздкость построения. Особое своеобразие языка (обилие неологизмов, архаизмов, провинциализмов, вульгаризмов, иностранных слов). Несоответствие стиля содержанию.

Г. Язык и стиль.

Неправильные грамматические формы (форма неправильная, форма правильная, но употреблена не на месте, неправильное употребление времен, видов и друг.). Ошибки в согласовании и управлении. Неправильная расстановка слов и предложений. Неправильные обороты. (Нарушение обычного словосочетания, употреблен не тот союз, неправильно употреблены союзы,

пропущен союз, неправильно сделана замена одного типа предложения другим и друг.). Неправильное или неудачное употребление слов. Неточное употребление слов. Необычное словообразование. Искажение слов. Провинциализмы, вульгаризмы и народная этимология. Злоупотребление иностранными словами. Неблагозвучие. Пропуск слов и недоговоренность. Повторение одинаковых слов. Лишние слова (слова—паразиты). Плеоназмы и тавтология. Алогизмы (в зависимости от неправильного употребления грамматических форм и слов). Двусмысленность. Неправильное и неудачное пользование изобразительными средствами языка (неправильные и неудачные метафоры, эпитеты, сравнения и т. д.). Шаблоны и штампы речи. Напыщенность. Смешение стилей.

УЧЕТНАЯ КАРТОЧКА

Фамилия	I.					II		III					Всего ошибок
	Тема	Орфография		Синтаксис	Пунктуация	Недостатки содержания и композиции	Общий характ. изложения	Недочеты словаря	Неправильные обороты	Неправильная конструк. фраз	Недостатки стиля	Недостатки логического порядка	
		Фонет.	Морфол.										

Проф. А. В. МИРТОВ

КУЛЬТУРА РЕЧИ В ШКОЛАХ ВЗРОСЛЫХ

Борьба за культурную речь становится одной из основных задач советской школы.

Здесь должно сделать оговорку, что вместо старого термина „литературный язык“ мы будем пользоваться термином „культурный язык“. Язык должен быть не только грамматически правильным, но и, так сказать, социально дозволенным. Язык наш не должен нарушать норм эстетических и этических.

Может ли удовлетворить этим требованиям современный литературный язык?

Конечно, нет. Литература (художественная)—область исканий и творчества, это лаборатория языка, где ставятся опыты.

Язык современной литературы часто далеко „нелитературен“, нормы культурной речи здесь (особенно в области лексики) нарушаются.

Я. Богданович в журнале „На путях к новой школе“[1] предлагает считать литературным языком язык современной литературы за вычетом архаизмов, вульгаризмов, провинциализмов, узко-технических терминов „и других подобных слов“. Тогда „останется то, что можно назвать языком литературным“.

Могут ли наши учащиеся подвергнуть литературный язык подобному анализу и производить сознательный отбор форм культурной речи?

Практика убеждает, что нет. Обычное рассуждение учащихся: сказано кем-то, напечатано, следовательно дозволено, следовательно могу сказать и написать и я. Даже если учащиеся под нашим влиянием и проникнутся сознанием необходимости указанного отбора, то они просто бессильны сделать его, у них нет достаточных критериев к тому, нет и достаточного языкового чутья.

Отказавшись от литературного языка и пользуясь термином „культурный язык“, я искал бы норм этого языка в тех областях речи, где творится наша культура. Это прежде всего язык науки (за вычетом технических терминов, обязательных

[1] № 7—8 за 1926 г.

часто только для специалистов), государственного законодательства, дипломатических и иных государственных актов. Язык художественной литературы (и газеты особенно) культурен постольку, поскольку в нем нет форм, неприемлемых в указанных культурных областях.

Учащийся раскрывает книгу и показывает: буза, бузотер, шамать, даешь и т. д. Культурные ли это формы?—Я отвечаю так: встречается ли или даже — мыслимы ли эти формы в языке науки и законодательства? Нет?! Следовательно они и некультурны и ненужны.[1]

Разумеется, это не решение вопроса, а некоторый выход из затруднительного положения.

Нормы культурного языка в области произношения, в области форм слов и их сочетаний и в области лексики — должны быть установлены и канонизированы высшим научным государственным органом (Академия Наук или специально созданное для сего научное учреждение, комиссия и т. д.).

Язык—орудие нашего социального общения и культурного развития, нельзя же его всецело доверять нашему вкусу и чутью. Необходимы прочно установленные нормы. Нормы эти, как всякие нормы, например, правовые, должны с течением времени расширяться и видоизменяться, но не путем индивидуального почина, а путем соответствующих пересмотров, дополнений, изменений и т. д.

Пусть эти нормы видоизменяются, но для каждого определенного момента времени они должны быть установлены.

Здесь напрашивается вполне законная аналогия с орфографией. Незыблемой орфографии, установленной на все времена, также не может быть, но для каждого периода времени она должна быть строго нормирована.

Правда, у нас до сих пор нет даже орфографического государственного словаря, нет словаря и современного культурного языка.

Создание государственного орфографического и орфоэпического словаря я считаю первой мерой в борьбе за культуру речи.

Такой словарь необходим не только для учащихся, но и для преподавателей нашей школы, не исключая и преподавателей русского языка.

Особенно это нужно для окраин. В течение последних трех лет я вел наблюдения над речью преподавателей Ростова на

---

[1] Редакция не считает достаточно мотивированным отказ автора от термина „литературный язык“ и замену его понятием „культурный“. Равным образом, нельзя согласиться с утверждением автора относительно превалирующей роли в составе литературного языка элементов деловой и научной речи.

Дону и собрал целый словарик неправильностей. Здесь и мо́лодежь, и крапива́, и „использо́вывать“[1], и бежи, ляжьте, цы́ган, злоба́, единство́, сто́ляр, у́род и т. д.

Для многих положение безвыходное: перечисленные и проч. формы, не принятые в условиях культурной речи, привычны с детства, а потому кажутся и более легкими и более благозвучными.

Нужно создать нормы и дать их в массы: учитель, ученик и всякий культурный работник не могут и не должны ориентироваться в языке при помощи только одного своего чутья.

Нам надо создать официальные нормы культурного языка, подобно немецкому Bühensprache.

Начать надо с фонетики. В настоящее время у нас нет договоренности даже здесь. Ссылка на „московское произношение“ в наши дни неубедительна. Население и язык Москвы обновились. Да и что разуметь под старым московским произношением? У нас имеется несколько научных описаний этого московского („литературного“) языка и они значительно расходятся.[2]

Отклонения от норм культурной (принятой) речи бывают двух видов: с одной стороны — индивидуальные отклонения (различные речевые недостатки) и с другой стороны — отклонения социального порядка. Дефекты индивидуальной речи вообще редкое явление, а в школе с физически здоровым составом учащихся не составляют предмета особых забот.

Не то — отклонения социального порядка. Их много, они упорны, борьба с ними одна из больших наших задач.

---

[1] У нас уже есть слово „испо́льзовывать“ (многокр. вид.) — см. словарь Даля. Здесь ударение оправдано формами: „по́льза“, „по́льзуюсь“. „Использо́вывать“ ложная аналогия к „истолко́вывать“, подторго́вывать“ и под., но в этих случаях ударение тоже оправдано: толко́вый, торго́вый и пр. „Использо́вывать“ так же нелепо, как „подхлесто́вывать“, и „исследо́вывать“ и т. д.

[2] Позволю себе иллюстрировать мысль хотя бы следующим отрывком из конспекта моих университетских лекций.

I. Звук *а* без ударения на конце слов.

1) Шахматов: „задний звук *а* неполного образования“.

2) Богородицкий: „довольно слабое *а*“.

3) Чернышев: „довольно слабый, но ясный звук, близкий к *а*“.

4) Ушаков: „почти *а*, но звук среднего образования“. Перед паузой, по Ушакову, почти *а*, иначе „звук средний между *ы* и *э*“.

II. Звук на месте безударных *а* и *о* во втором до ударенья слоге или в закрытом слоге после ударения:

1) Шахматов: „звук заднего ряда, но неполного образования“.

2) Богородицкий: „звук близкий к слабому краткому *ы*“.

3) Корш: „очень открытое *ы* с положением языка для *а*“.

4) Брок: „ослабленный гласный заднего ряда с несколько опущенным подъемом языка“.

5) Ушаков: „средний звук между *ы* и *э* на слух похож на *ы*“.

6) Чернышев: „неясный звук, близкий к *ы*“.

7) Кошутич: „звук задне-среднего ряда с средним подъемом языка“.

Здесь: 1) задний звук, 2) средний звук и 3) задне-средний — три точки зрения.

Причин таких отклонений несколько: 1) влияние местного говора (диалектизмы), 2) влияние улицы (вульгаризмы), 3) влияние часто крайне небрежного языка современных изданий и особенно газет (литеризмы) и, наконец, 4) влияние преподавателя.

То, что встречаются учителя (особенно в школах взрослых), не вполне владеющие культурной речью, это не секрет и замалчивать этого не должно. Я встречал учителей, которые говорят „хотится“ „константировать“, „конкректный“ и т. д.

Задача словесника — оказать товарищескую помощь и им.

Теперь перейдем к мерам борьбы за культуру речи.

Первое, как я уже говорил, — это создание государственного орфографического и орфоэпического словаря культурного языка.

Мера эта общего порядка и, разумеется, не зависит от отдельного учителя. Наша обязанность — громко заявлять об этом.

1. Меры школьного порядка. Всякий преподаватель родного языка должен осознать свой класс и каждого отдельного учащегося, как представителя той или иной социальной группы — в отношении их говора.

С изучения их говора и нужно начать с ними работу. Пугаться нечего, это не курс диалектологии, а ценнейший урок краеведения. Это одна из тем программы: край, кто населяет его и как говорит. Местные черты (главнейшие) должны быть перечислены (записаны учащимися), иллюстрированы живыми примерами и обязательно противопоставлены формам культурного языка.

Едва вы разграничите (путем противопоставлений) в сознании учащихся две стихии: культурную речь и местный народный говор, вы почувствуете, что борьба с речевыми отклонениями не так-то трудна. Учащиеся, поняв, в чем заключается главный секрет их речевых „ошибок“, невольно начнут самоборьбу и самоисправление.

Напр., — для южно-великорусского говора.

1) Ванькя, чайкю, „Пас Ванькя сучкю, она — и поешь у него молочкё. Он ее дрючкём, она хвост крючкём да за речкю“.

2) Неправильное (непринятое) произношение звука „г“: „Под горой гуси гогочут, а на горе гром гремит“.

3) Неправильности в глаголах: „Мамаша- сплять, свеча сгорета, я над иголочкой сидю“... „Сидю, глядю и ничего не видю“...

Подобные примеры являются прекрасным мнемоническим средством. Местная особенность в них сгущена и доведена до абсурда.

Можно пользоваться и литературным материалом. Мои ученики упорно говорили „хотится“. Я продиктовал им:

„Меренишка какой хитрящий! не хотится ему работать, а все хотится в холодке стоять“ (А. Толстой).

В дальнейшем, едва у кого-либо срывалось „хотится“, начинали улыбаться и шептать: „Меренишка какой хитрящий“... Ошибка (закоренелая) через некоторое время была совершенно вытравлена.

2. Составление словарика ошибочно произнесенных слов. Каждый из моих учеников имел маленькую записную книжечку и вносил туда все слова, в которых он однажды ошибся.

Работу мы вели в индивидуальном порядке, по мере надобности. Едва учитель поправил или сделал указание к правильному (принятому) произношению, ученик сейчас же достает слой словарик — записную книжку и заносит туда затруднительное для него слово, разумеется, в правильной форме, с проставленным ударением. Книжку эту я обычно рекомендую только просматривать, не затрачивая на это специального времени: в трамвае, в очереди и т. д. Еще Мейманом, ведь, установлено, что слово только внимательно прочитанное двенадцать раз в разное время, становится прочным нашим достоянием.

3. Стенные таблицы. Против упорно повторяющихся ошибок, напр., у нас то же „хотится“, „хочем“, „можут“ и под., хорошим средством могут служить стенные параллельные таблицы.

Примерно:

Нельзя:	Должно:
„Меренишка какой хитрящий: не хотится ему работать“... и пр.	Хочется нам лучшей доли.

Таких таблиц не должно быть много. Заносите сюда лишь „упорно“ повторяющиеся случаи.

Однажды я, лет пять тому назад, на одном из рабфаков вывесил большой лист с заглавием „Варварские слова“ и занес туда два — три грубо искаженных слова. Одно из них — „использо́вывать“ — было крайне распространенным и модным. Раньше многие рабфаковцы говорили „это не важно“, „вы же понимаете меня“, а теперь таблица снизила у них настроение и нежелательные формы были убиты.

4. Речь учителя. Заметив, что учащимся трудно дается то или другое слово, я обычно начинаю сам возможно чаще пользоваться им в их присутствии. Произношу его возможно тщательно и четко.

Непосредственное подражание дает результаты, скоро начинают правильно говорить и учащиеся. Помню, так было привито моим слушателям „констатировать“, „конкретный“ и ряд других слов.

Речь учителя, как живой образец, могучее средство исправления речи. Жаль, что во многих наших школах (я имею в виду школы взрослых с краткосрочным обучением и малоподготовленным составом учащихся), уроки языка сведены к однообразному молчаливому писанию, переписыванию и т. д.

5. Знакомство с физиологией речи. Разумеется, всякий преподаватель русского языка должен быть знаком с основами физиологии речи. Звуковые диалектизмы, как и звуковые национальные черты („акцент“), часто могут быть устранены в результате физиологического анализа звуков.

Лично я веду опыты по исправлению речи (освобождение от акцента) студентов армянского педтехникума. Начинаем мы с общей укладки органа речи в его спокойном состоянии. Выясняем, что орган речи (когда человек молчит) не одинаково настроен у представителей различных национальностей и диалектов. Мой рот, напр., в спокойном состоянии, так сказать, настроен в звук „а“ (открытое „а“). Едва я открыл рот, самым легким, самым естественным для меня звуком будет „а“. Иная картина на нашем севере. Даль отметил в свое время, что лицо северянина в массе своей „кувшинного вида“, то есть настроено на „о“ и „у“.

Выяснив позицию рта (артикуляционная база) для произнесения звуков русской речи, начинаем учиться дышать. Так называемые сомнительные гласные нашего языка (редуцированные гласные) обусловлены особенностями нашего дыхания в процессе речи.

Едва учащийся понял, как надо уложить орган речи для произнесения тех или иных звуков, он уже сам начинает упражняться и практически овладевать звуком. Часто несколько разъясняющих слов, простейший опыт (наблюдения над губами, языком), и „трудный“ звук родился. Остается лишь закрепить его упражнениями, что учащийся должен сделать вне классных занятий.

Возьму конкретный пример. В условиях русской речи необычно, а следовательно и некрасиво звучит задне-язычное „р“ (р^{г}): кукур^{г}уза, пр^{г}авда, бр^{г}ось и т. д. Самые элементарные указания, как надо уложить язык для „р“ и как избежать заднего „р^{г}“, на ваших глазах буквально в несколько минут дают правильное „брось“, „правда“ и даже „кукуруза“, хотя это слово и представляет исключительные трудности.[1]

[1] Для лиц, склонных произносить задне-язычное „р“, слово „кукуруза“ особенно трудно. Дело в том, что здесь „р“ и без того окружено задне-язычными звуками: „к, у, к, у, у“ Пять задне-язычных звуков! Среди них нужно дать „р“ переднее.

Важно хотя-бы раз преодолеть трудность, в дальнейшем необходимы, разумеется, упражнения.

Таким путем мы прививали ученикам двоякое „л“ (твердое и мягкое), звук „ы“, твердое произношение звуков „ж“ и „ш“ и др.

6. Искоренение синтактических ошибок. Лучшим способом исправления синтаксиса учащихся является коллективная работа над фразой.

Фразу творит ученик, а фильтруется она (обсуждается, исправляется) всем классом. В нашей статье „Работа над фразой“ [1] даны технические указания к ведению ряда упражнений по выработке фразы.

Большинство этих упражнений общеизвестно (творческий диктант, свободный диктант, составление заглавий к прочитанному, составление планов, лозунгов, тезисов и т. д.), хотя и недостаточно энергично проводится на практике.

Кратко остановлюсь на двух приемах, предлагаемых нами впервые, но уже проверенных как нами, так и рядом наших учеников. Упражнения эти дают значительные результаты и мы были бы очень рады, если бы товарищи учителя проверили эти приемы в своей работе и поделились с нами своими результатами. Один из этих приемов я назвал „свертыванием произведения“, второй—„развертыванием фразы“.

Свертывание произведения. Прочитывается произведение (рассказ, повесть) и к нему коллективно подыскивается—подлежащее (логическое), сказуемое, обстоятельства места, времени и т. д.

Я решительный сторонник формальной грамматики и, вслед за М. Н. Петерсоном, не говорю вовсе на уроках грамматики о каких-либо подлежащих, сказуемых и т. д. Но я сторонник введения логических упражнений (логического анализа) на уроках развития речи (не грамматики!) и здесь-то говорю о подлежащем, сказуемом, предложении и т. д.

„Свертывание произведения“, разумеется, не грамматическое упражнение и здесь-то мы пользуемся логическим анализом.

Лучше всего свертывать небольшие произведения, но мы в своей практике свертывали до одного предложения и даже повесть „Железный поток“. Нашли после некоторого обсуждения подлежащее: „Таманский отряд Красной армии“, сказуемое: „отступает“... Нашли обстоятельства времени, места, причины и т. д.

Работа по свертыванию произведения ценна и для уяснения прочитанного, и для общего развития учащихся, и для поставленной сейчас нами задачи—для выработки сжатой, содержательной и правильной фразы.

---

[1] Готовится к печати наша книжка „Исправление речи учащихся“.

Если прочитанное произведение сложно и обширно, то может получиться не только распространенное, но и сложное предложение.

На наших уроках подобная работа проходит с большим оживлением.

Развертывание фразы. Обратная работа. На доске дается фраза, над ней производится логический анализ (по членам предложения) и каждый член развертывается в фразу, а иногда и в две. В результате данная фраза развертывается в целое сочинение.

7. Борьба с вульгаризмами. Теперь переходим к мерам борьбы с словесной некультурностью и ненужной грубостью.

Словесная грубость наших учащихся не секрет, борьба с ней становится общей нашей задачей.

Я начинаю работу с разграничения двух стихий: культурной и вульгарной речи. Разграничение это мы ведем путем практических упражнений (речь идет о школах взрослых) в переводе на культурный язык, напр., отрывков из Зощенка. Учащиеся одновременно усваивают мысль, что стилизованный „под народ" или „под низы" язык персонажей у некоторых писателей не может быть образцом культурного языка.

Иногда мы и сами составляем стилизации „под народ" (разных социальных групп), пользуясь для этого материалом газет, судебной хроники и т. д.

В результате у учащихся образуются ориентировочные навыки и они начинают чувствовать степень „культурности" слова.

В борьбе за культурную речь важны собственно два момента:

1) уменье разграничить культурную и некультурную речь и

2) сознание того зла, которое причиняет словесная грубость не только окружающим, но и автору этой грубости.

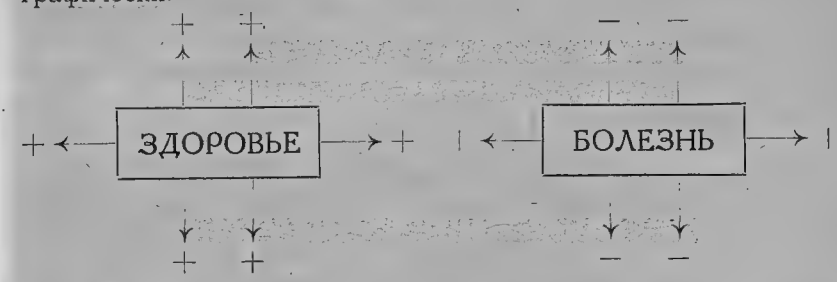
Однажды, после грубости, слышанной в школе, я прочитал учащимся следующий отрывок из Салтыкова-Щедрина:

> „О, душою я и до сих пор русский—воскликнул он (Капот) и в доказательство произнес несколько неупотребительных в печати выражений с такой отчетливостью, что по комнате в одно мгновение распространился смрад" (За рубежом"—6).

Теперь попытаемся доказать, что здесь далеко не только образное выражение. Для этого нужно уяснить себе сущность слова. Обычное определение, что слово состоит из звуков (форма слова) и значения (содержание слова), недостаточно. В слове есть еще третья сторона, особенно важная, в условиях социального общения.

Начнем с примера. Возьмем два слова: здоровье и болезнь. Каждое из этих слов шире своего значения (содержания).

Каждое из этих слов бросает вокруг себя лучи то положительной, то отрицательной эмоциональности[1]. Изобразим это графически:



Едва вы произнесли „здоровье“ (обычный вопрос к больному: „Как ваше здоровье?“, а не „как ваша болезнь?“), как в моем организме всколыхнулись следы многих старых рефлексов, пережитых мной одновременно с сознанием здоровья. Это и ощущения молодости, силы, надежд, успехов, достатка, веселья и т. д. Возможно, что я ничего определенного из этого и не вспомнил, но всколыхнулись во мне следы старых переживан*ий* положительного, жизне-устойчивого характера. Слово это меня бодрит, радует.

Возьмите теперь слово „болезнь“. Вокруг него тоже стрелки, но с минусами. Это всколыхнувшиеся в моем организме следы отрицательных, жизне-неустойчивых старых переживаний, накопленных мною за всю жизнь с представлением о болезни. Это и мысль о смерти, и физические страдания, и огорчения и слезы близких, и боязнь потери труда и достатка и т. д.

Есть, разумеется, слова более и менее эмоциональные, возможно, что есть слова в данный момент для меня и безразличные (стол, чернильца, стакан), но те грубые вульгаризмы, с которыми мы решили бороться, обычно ярко эмоциональны, от них во все стороны бегут стрелки с самыми злостными минусами.

Слово „сволочь“, которое я недавно слышал в школе, я слышу не первый раз в жизни, оно „не портит“ меня в этом смысле. Я это слово давно знаю, но дело в том, что я о нем сейчас не думал и не хотел бы думать, а ваш четкий голос вернул к нему. Оно всколыхнуло во мне следы старых переживаний, отрицательного порядка. Я это слово много раз слышал и не раз переживал с ним испуг, отвращение, быть может, даже зловоние в буквальном смысле. Произнесенное сейчас, это слово нарушило жизне-устойчивый ряд моих переживаний (быть может размышлений самого положительного и социально-полезного свойства) и бросило меня в атмосферу зловония, оскорблений, испуга и т. д.

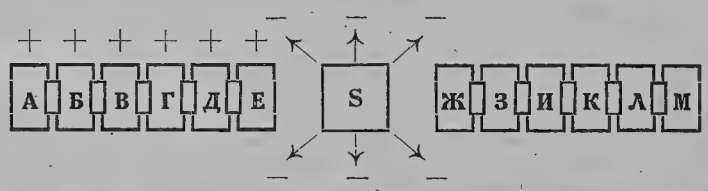
---

[1] В разных условиях места и времени эта эмоциональность может усиливаться, а то и ослабевать и даже исчезать.

Грубое, хулиганское слово заставляет меня физически страдать, иногда в незначительно меньшей форме, чем, напр., физический удар *или* физическое зловоние. Коллектив должен бороться с грубостью не столько во имя исправления расхлябанности своего члена, сколько во имя ограждения себя от жизне-неустойчивых переживаний, от того загрязнения и порчи своей жизни, что производит хулиган.

Учащиеся должны понять социально-отрицательную природу хулиганского слова.

Хулиганское слово, врывающееся в нашу жизнь и снижающее нашу жизне-устойчивость, я изобразил бы графически так:



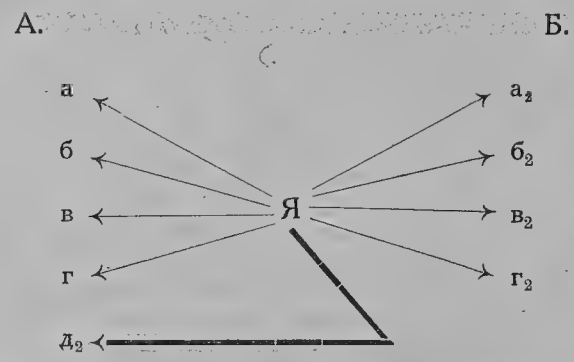
„S“ здесь, так сказать, слово из чужого алфавита. Это „S“ ничем по существу не отличается и от хулиганского камня.

Дальше я прочитал (беседа велась в Комвузе) своим слушателям два прекрасных стихотворения Есенина, нарушенных (разрушенных!) неожиданным хулиганским выпадом: „мочой забила моя рязанская кобыла“ и „не хотите ли пососать у мерина“.

Прочитать это нужно разумеется, так, чтобы слушатели увидели все безобразие хулиганского слова.

Теперь учащиеся уже поняли как социально опасно хулиганское слово. Оно мешает жить и радоваться жизни всем окружающим.

Беру последнюю схему:



„Я“ — это всякий из нас. Линия А — часть социальной среды, в которой мы живем, — общественная наша работа, служба, встречи с старшими товарищами, с мало знакомыми

и т. д. Линия Б — домашняя, семейная обстановка. Стрелки а, б, в, г — мои рефлексы в условиях общественной работы и проч., стрелки $а_2$, $б_2$, $в_2$, $г_2$, $д_2$ — рефлексы домашней обстановки.

Между двумя рядами рефлексов существенная разница: первые — преимущественно заторможенные рефлексы, вторые — непосредственные (преимущественно).

Невольно сорвавшееся слово (студент на экзамене, характеризуя одного из писателей, назвал его сволочью и сам смутился) у нас изображено стрелкой $д_2$. Это ответ по линии А домашним рефлексом.

Что больше характеризует сущность человека: заторможенные ли его рефлексы (сдержанные слова и поступки, например, в присутствии посторонних) или его обычное поведение? Конечно, второе. Незаторможенный рефлекс $д_2$ (сорвавшееся слово) обнаруживает для меня сущность вашего „я", хотя вы ее и долго скрывали рядом заторможенных рефлексов а, б, в.

Теперь я буду знать, с кем я имею дело, какие бы вежливые и ласковые слова вы ни говорили.

Иногда грубость пытаются оправдать тем, что автор ее был в невменяемом состоянии (нетрезв, переутомлен до крайности и проч.).

Но это не оправдание. Это лишь указание, в силу чего автор грубости не затормозил своих рефлексов (слов, поступков) и фактом грубости обнаружил то, что ему более свойственно, вне условий искусного маскирования. Народ давно отметил, что „что у пьяного на уме, то и на языке". „Это отчасти и лучше, что он пьян, — пьяный всегда разболтает" — говорит Достоевский („Униж. и оскорбл." — 3, 10).

Итак, основной метод борьбы с словесной расхлябанностью учащихся — это заставить их почувствовать всю социальную опасность злостного слова. Можно предложить и ряд специальных упражнений в приобретении навыков культурной речи, но я их уже раз изложил[1] и повторять их здесь — нет надобности.

Закончу все же одним предостережением. Не должно впадать в крайность и проповедывать в школе речевое жеманство и слащавое сюсюканье. От одной крайности не должно переходить к другой.

Не должно уподобляться тому „тайному советнику", которого еще знал Салтыков-Щедрин и „который в течение всей первой недели поста говорил по-славянски, как бы опасаясь оскоромиться русским языком".

---

[1] „Родной язык в школе", 1927, № 2.

И. Р. ПАЛЕЙ

РАБОТА НАД УСТНОЙ И ПИСЬМЕННОЙ РЕЧЬЮ ВЗРОСЛЫХ

Отрывочная, незаконченная и плохо связанная в своих частях речь характерна для малограмотного, как и длинные запутанные фразы со множеством лишних слов. Каждому педагогу знакомо растерянное лицо взрослого человека, тщетно пытающегося найти необходимое слово или связать непослушные слова в понятную фразу. Стыдясь своего неумения говорить и писать, учащийся с большой неохотой и боязнью берется за это дело.

Почему же так беспомощна речь взрослого малограмотного? Ведь мы знаем, что лучшие наши писатели — Пушкин, Толстой и другие в языке простого рабочего и простого крестьянина нередко находили для себя образец. Известно также, что народная речь изобилует меткими словами и образными выражениями. Неужели же наш учащийся худший представитель своей среды? Нет. Самый приход его в школу свидетельствует об обратном. Трудно же ему говорить в школе потому, что язык школы и его язык — разные. Малограмотный знает говор своей местности, но не владеет литературным языком. В его говоре, быть может, есть не мало прекрасных слов, достойных войти в литературную речь, но есть и слова, совершенно неприемлемые для литературного языка. Сознавая последнее, малограмотный не решается заговорить в школе своим обычным языком, но в то же время не умеет говорить иначе.

Кроме того, богатство народных говоров велико лишь в пределах обычного круга переживаний и представлений. Как только беседа выходит за эти пределы, народные говоры обнаруживают абсолютную бедность выразительных средств. А школьные беседы, чаще всего, стоят вне этих границ. К тому же, мысль малограмотного не дисциплинирована, малограмотный не умеет последовательно развивать ее. Взрослый малограмотный не обладает и умением строить грамматически-правильные обороты речи. У него нет навыка к сложным и продолжительным высказываниям.

Таковы основные причины затрудненности речи взрослых на первых шагах обучения. В школе взрослым приходится осваиваться с малознакомым до вступления в нее литературным

языком, языком более совершенным для общения с культурным миром. Пользоваться этим языком им мешает: а) недостаток слов, б) неумение строить фразы, в) неумение строить законченные произведения и г) отсутствие привычки к устным и письменным высказываниям. Мешает им и малый уровень общего развития (бедность запаса представлений и неумение последовательно развивать мысли). Последнее, однако, устраняется всей совокупностью образовательной работы в школе и потому не будет предметом обсуждения в настоящей статье.

Работа над языком должна начинаться в школе общей беседой о значении языка. Нужно доказать учащемуся, что общность языка — необходимое условие взаимного понимания. Для этого можно использовать, например, отрывки из „Без языка" Короленко. Далее, остановившись на различии отдельных говоров русского языка, нетрудно привести учащихся к мысли, что пользование общепринятым литературным языком дает значительные преимущества. Специально подобранные примеры убедят взрослого в большей приспособленности литературного языка для точной передачи понятий и их оттенков. Язык — орудие мысли. Поэтому необходимо учиться языку общепонятному (литературному), точному и ясному.

Такая вводная беседа объяснит взрослому, почему ему, русскому, приходится изучать русский язык. А поняв это, взрослый с большой охотой возьмется за работу.

В работе над языком параллельно идут занятия и по словарю, и по фразе, и по целому произведению. Для удобства же изложения каждая часть этих занятий здесь будет рассматриваться отдельно.

Работа над словарем. Планомерная работа по расширению словаря может быть построена лишь на данных предварительного обследования, ставящего своей целью приблизительное ознакомление с запасом слов учащихся и с тем, насколько учащиеся правильно понимают известные им слова. Такое обследование лучше всего проводить в самом начале занятий. Для определения запаса слов может быть использован какой-нибудь орфографический справочник, например, Устинова. Назвав несколько страниц из разных мест такого справочника (с расчетом, чтобы ученики получили около 1000 слов), педагог предлагает учащимся просмотреть слова этих страниц и зачеркнуть те из слов, которые им незнакомы. Каждый участник такой работы выполняет задание самостоятельно, на своем отдельном экземпляре словаря. Понимание знакомых слов проверяется другим путем. Выбрав 10—20 наиболее употребительных иностранных слов, учитель записывает их на доске и предлагает учащимся дать словам письменное объяснение. Все описанное обследование, как показал опыт, занимает 1—2 урока. Преподаватели, ставившие при моем

участии подобные опыты, свидетельствовали, что таким путем был получен богатейший материал для дальнейших занятий по словарю.

Обследования нередко показывали, что учащиеся не знают самых, на первый взгляд, простых слов. Так непонятны были в одной группе слова „единство“, „средний“ и мн. др. Знакомые учащимся слова часто получали самое невероятное толкование. В одной школе, например, слово „конституция“ несколькими учащимися понималось, как „требование“, а слово „ультиматум“, как „ответ“. А ведь и учащийся и сам учитель очень часто повторяют на уроке такие слова, предполагая, что они всеми понимаются верно. Как-то, кажется в „Правде“, был помещен фельетон „Осадки“. Этот фельетон рассказывал об одной прекрасной лекции профессора-агронома, прочитанной крестьянам. Лекция была об осадках. Но когда профессор кончил, поступила записка: „Что такое осадки?“ Среди крестьян никто не знал этого слова. И время, потраченное на лекцию, оказалось потраченным впустую. Так впустую уходит время и у педагога, не изучающего словаря своих учащихся. Впрочем, это относится не только к педагогу, а еще в большей степени к популяризатору. Скромные опыты наблюдений над словарем учащихся привели меня к мысли, что вопрос об изучении запаса слов у малограмотного имеет очень широкое значение. И особенно важным этот вопрос становится именно теперь, когда в связи с распространением идей самообразования и заочного обучения, качество популяризации требует исключительного внимания. Но здесь начинается новая, большая тема, которой я займусь в другой раз, когда для этого в достаточном количестве накопятся материалы.

Обследовав запас слов, можно перейти к практической работе по расширению его. Но каким путем здесь пойти?

Для такой работы над словарем не будут стеснительны и рамки комплекса. В уроке, например, на тему „Строим новую жизнь“ (по деревенскому варианту программы для школ малограмотных) учащиеся знакомятся со словами: агроном, кооперация, кредит, банк, правление, кандидат, женотдел. В уроке на тему „Земледелие улучшается“ (по той же программе) знакомятся со словами землепользование, севооборот, землеустройство, мелиорация, фосфор, калий и т. п. Все эти слова вводятся учителем в беседу, записываются им на доске, объясняются и переписываются учащимися в тетради.

Для закрепления в памяти взрослого новых слов весьма полезен прием подстановки объясняемого слова к его объяснению. Учитель записывает, например, на доске: 1. „Человек, имеющий сельско-хозяйственное образование, называется...; 2. Объединение, общество, товарищество

для закупки или сбыта товаров называется... 3. Предоставление кому-нибудь займа на определенный срок с начислением процентов называется...; 4. Общее, совместное иначе называется...". Учащиеся списывают эти фразы в свои тетради, вставляя, вместо точек, разобранные перед этим слова: „коллективным", „кооперацией", „агрономом", „кредитом".

Расширению словарного запаса способствуют и работы над омонимами, синонимами и антонимами.

На следующем, например, сопоставлении учащиеся получают понятие об омонимах.

Наточи косу. Девушка заплела косу.

Затем предлагается задание: подумайте, в каких различных значениях могут употребляться слова: лес, кулак, стал, пол, топить, ручка, занять, месяц. Составьте фразы с этими словами в различных их значениях.

Синонимы также даются в сопоставлении:

бедный. нищий.

Здесь очень важно показать учащемуся, что синонимы сходны по смыслу, но не вполне тождественны. Так, например, слова „бедный" и „нищий" очень сходны по значению, но слово „нищий" обозначает человека в большой степени неимущего, чем слово „бедный". Ценность синонимов именно в том, что при помощи их обозначаются различные оттенки одного понятия. Синонимы нужны нам для большей точности в речи.

Проделав ряд наблюдений над группами синонимов и достаточно определив их роль в языке, следует перейти к упражнениям. Предлагается, например, подобрать синонимы к словам: конь, хворать, революция, мироед, смотреть, трудно, плакать, луна. Объяснив разницу в значении этих слов каждой пары синонимов. учащиеся составляют на эти слова фразы.

На синонимы можно предложить упражнения и другого типа. Учащиеся к каждой из следующих, например, фраз подбирают один наиболее подходящий синоним из данных.

Фразы: Раньше рабочим жилось . . . . . Он . . . . выругался. Одному человеку такой груз . . . . . донести. Мне . . . было перенести смерть друга . . . . . было понять, что он говорит. У него закружилась голова, ему сделалось . . . Задача эта трудная, решить ее было . . .

Синонимы: нелегко, тяжело, трудно, нехорошо, плохо, скверно, дурно.

Для этого ряда синонимов учащиеся подбирают для противоположных по значению синонимов антонимы. Например: трудно — легко, неплохо — хорошо.

Синонимам же можно посвятить и такие, например, наблюдения:

Обратите внимание на слова:

живот — пузо,

спать — дрыхнуть.

Левые и правые слова каждой пары очень сходны. Но правые слова отличаются от левых тем, что они говорятся в шутку или при желании обидеть, сказать грубость.

Все рассмотренные примеры способствуют увеличению запаса слов у взрослого и развитию у этого взрослого чутья к слову, умения подобрать подходящее слово. Но ведя работу над словарем, нужно учащегося не только знакомить с новыми словами, а и корректировать его старые запасы, исправлять ошибки малограмотного в понимании уже знакомых ему слов. Примеры неправильного понимания иностранных слов уже приводились выше. Но очень часто в работах учащихся употребляются неверно и русские слова. Разве не характерен для нашего учащегося следующий отрывок из „Дневника Кости Рябцова" Н. Огнева?

Евгений был сын одного разарительного барина... Один раз Онегин пульнул в него из револьвера и убил напролом.[1]

Этот отрывок или подобные ему отрывки из подлинных работ учащихся могут стать предметом классного обсуждения. Учитель укажет, например, что в приведенной выдержке нужно было сказать о барине, который разорился и потому, вместо слова „разорительного", следовало написать —„разорившегося". Слова „пульнул" в русском языке вовсе нет. Здесь нужно было написать „пальнул" или „выстрелил". Убить „напролом" нельзя. Можно итти напролом, если на пути есть какое-нибудь препятствие. А убить можно наповал. Путем таких разборов, а также путем устных и письменных опросов учитель установит случаи неправильного понимания и употребления слов и поведет с ними решительную борьбу.

Работа над фразой. Наряду с работой по расширению словаря, необходимо приучать взрослого строить фразы.

Построение сложных синтаксических конструкций непосильно малограмотному, так как требует не только знаний, но и большого искусства. Поэтому с самого начала работы полезно внушать малограмотному, что он должен писать и говорить по возможности короткими фразами. Будет хорошо, если учитель, не ограничившись одними словесными заявлениями, покажет на примере, как из одной длинной фразы можно сделать несколько коротких, а затем заставит самих учащихся поупражняться в таком переделывании фраз.

---

[1] Курсив мой. И. П.

Строя фразу, важно удачно расположить в ней слова. Основное правило здесь — выделяемое слово выносится к концу фразы. Это-то и нужно показать учащимся на таких, например, образцах:

Общее собрание открылось в школе.

Общее собрание в школе открылось.

Собрание открылось в школе общее.

В зависимости от того, какое слово вынесено в конец фразы, изменяется и весь смысл ее.

Особого внимания требуют обычные недостатки в построении фраз. Такими недостатками являются чаще всего лишние слова и ненужные повторения. Например:

Когда лошадь упала, то вокруг той самой лошади собралось много народу, все стали смотреть на лошадь, как лошадь пытается подняться.

Здесь ненужные слова то, той самой и слишком часто повторяется слово лошадь. Эту фразу учитель совместно с учениками может переделать так:

Когда лошадь упала, вокруг нее собралось много народу и все стали смотреть, как она пытается подняться.

Сделав из одной фразы три более коротких, можно добиться еще большей лаконичности.

Лошадь упала. Вокруг нее собралось много народу. Все смотрели, как она пытается подняться.

Следует повести борьбу с ненужным повторением в речи однокоренных слов (тавтология) и ненужным употреблением рядом слов, повторяющих друг друга по значению (амплификация). Например:

Со мной случайно случился несчастный случай.

Начертите четырехугольный квадрат.

Понимание фразы затрудняется иногда нагромождением одноформенных слов. Например:

Сегодняшнее собрание большое внимание отвело на обсуждение предложения и вынесение постановления об утверждении положения кооператива.

Фраза эта стала очень путанной из-за непрерывного повторенья слов на ение и ения.

Работа над фразой в значительной мере связана с грамматическими занятиями. Например, при неправильных построениях типа:

Упав, меня кто-то поднял.

Подобные случаи устраняются в связи с наблюдениями над деепричастиями. Но здесь возможен и дограмматический путь. Неправильному построению, встретившемуся в работе ученика, учитель противопоставляет построение правильное. Пример:

Упав, меня кто-то поднял. Когда я упал, меня кто-то поднял.

Беседа: „О двух или об одном лице говорится в левой фразе? Как вы думаете, кто упал: поднявший или поднятый? А ясно ли это выражено в левой фразе? Где это выражение лучше, в левой фразе или в правой?“

После ряда наблюдений над подобными ошибками, учащиеся упражняются в составлении аналогичных фраз.

В связи с наблюдениями над временами глаголов, производят упражнения на замену одного времени — другим. Очень полезны упражнения по замене сослагательного наклонения повелительным в условном значении. Например:

Если бы я раньше учился, я бы уж многое знал.	Учись я раньше, я бы уже многое знал.
Был бы я моложе, иначе жизнь бы свою устроил.	Будь я моложе, иначе жизнь бы свою устроил.

Вначале такие сопоставления даются учителем, а затем учащиеся производят замену сами.

В связи с грамматикой проводится работа над частями простого и сложного предложений. Здесь везде развитие устной речи стоит в прямой зависимости от развития письменной речи.

Развитию навыка строить фразы весьма способствует прием развертывания и свертывания предложений. Ученики превращают, например, свернутую фразу „Заседание открылось“ в развернутую: „Первое заседание правления нашего кооператива открылось“. Или развернутую фразу „Кредитная кооперация выручает крестьян из нужды“ превращают в свернутую: „Кооперация выручает крестьян“.

Весьма обычным приемом является составление фраз на данные слова. Но следует отметить, что успех этого приема почти целиком зависит от учителя: хорошо будут подобраны учителем слова — работа удается, плохо подберет учитель слова — работа не удается. Нужно ли удивляться, если на слова „часы“, „черный“ и „ручка“ ученик составит такую, например, бесцветную фразу: „У меня есть черные часы и ручка“. Бледность фразы предопределена здесь неудачным подбором слов. Если бы руководитель предложил для такой работы слова: „поле“, „рожь“, „налилась“, фраза получилась бы несомненно удачнее. В то время, как слова первого примера не вызывают в сознании взрослого никакого цельного представления, слова последнего примера безусловно вызовут образ поля созревшей ржи. А наличие определенного образа совершенно необходимо для создания содержательной фразы.

Умение строить ясные фразы достигается, кроме всего, упражнениями в выработке заголовков к прочитанным статьям и рассказам, а также составлением телеграмм.

Работа над целым произведением. В специальных методиках и методических статьях по развитию речи обычно указывается, что работа над устной речью всегда

должна предшествовать работе над письменной речью. Но верно ли это? Совершенно несомненно, что в работе над словарем мы исходим из устной речи. В работе же над фразой, как уже отмечалось выше, отправным пунктом служит письменная речь. Научившись на письме правильно и без лишних слов строить фразы, ученики перенесут это свое умение и в устную речь. Каково же взаимодействие устной и письменной речи в работе над целыми произведениями?

Начинать здесь с устной речи, значит согласиться с так называемыми „устными сочинениями", которые не поддаются почти никакому регулированию со стороны учителя. Это никак не вяжется с требованиями действительной работы над речью. Записанное на бумаге гораздо легче обработать, чем сказанное. Поэтому-то в работе над целым произведением нужно начинать с письменной речи и только постепенно переходить к устной.

Простейшим видом целого произведения в письменной форме является коллективно составленный учащимися рассказ. Тему для такого рассказа дает учитель, стараясь, чтобы она была возможно ближе и понятнее учащимся. Например: „1-е мая в Москве", „Рабочий день на фабрике", „Покос" и т. д. Фраза за фразой учащиеся под контролем учителя лепят рассказ. Каждая фраза, предложенная учащимся, записывается на доске и затем подвергается обработке: рассматривается, насколько эта фраза связывается с предыдущей, изгоняются лишние слова, подбираются более точные слова и т. д. Работа захватывает всех, класс оживляется.

Первое время, пока коллективные рассказы еще невелики и несложны по содержанию, они создаются без предварительного составления плана. Но затем, ознакомившись с техникой составления плана, пользуются им. Составление плана имеет большую ценность и для выработки краткой и точной фразы.

В своей коллективной работе над рассказом учащиеся могут разрешать поставленные перед ними стилистические задачи. Например: написать рассказ простыми, короткими фразами или более распространенными, сложными.

От коллективной работы учащиеся переходят к самостоятельному составлению рассказов комбинационным путем. Получая от учителя отдельные, разрозненные слова (солнце, греть, свежесть, воздух, птицы, таять, воды, вздулись, несут, имущество, ветхие дома, несчастье, спасают, плоды трудов, гибнут), они создают на основе этих слов связный рассказ. Такой же связный рассказ они могут создать и по образцу прочитанного.

За этим следует еще в большей степени самостоятельная работа по данному, а потом и по собственному плану.

На литературных образцах учащиеся знакомятся с формами повествования, описания и рассуждения в речи. Упражнения в применении этих форм лучше всего проходят на составлении писем, при чем в зависимости от задания, в этих письмах преобладает элемент повествования, описания или рассуждения.

Важным моментом в работе над законченным произведением является оценка написанного. Оценка, конечно, не должна ограничиться словами „хорошо“ или „плохо“. Оценку дает не только учитель, но и сами учащиеся. Этим в учащихся развивается способность к самокритике. Из ряда написанных работ учитель выбирает 2—3 относительно хорошие читает их вслух и предлагает на суд группы. Вначале наиболее активным критиком приходится быть самому учителю. Но постепенно активность учащихся должна увеличиваться, за преподавателем должна оставаться руководящая роль на протяжении всего обсуждения. Во время оценки обращается внимание на правдоподобие написанного, выдержанность избранного художественного приема (непосредственное описание, рассказ третьего лица и т. п.), построение фраз, подбор слов и т. д. Немотивированная критика не принимается.

Особняком от всей отстальной работы над письменной речью стоит составление деловых бумаг: заявлений, доверенностей, расписок, протоколов и т. д. Здесь вся задача сводится к ознакомлению учащихся с установленными стандартными формами этих бумаг. Обучение проходит путем показа и упражнений по данным образцам.

Работа над устной речью имеет ввиду, главным образом, устные выступления на собраниях. Работу эту удобнее всего начать с наблюдения над какой-нибудь неудачной речью. Для этого можно использовать, например, отрывок из рассказа Зощенко „Авиация“.

Отметив на литературном примере недостатки речи и установив их причины, учитель рассказывает о способах подготовки к выступлению (выписки, план, конспект). Затем учащиеся выполняют ряд упражнений. Взрослые должны усвоить следующее: план — это заголовки, вехи произведения, указывающие содержание и последовательность отдельных частей его; конспект — это краткое, связное изложение произведения, содержащее главные его положения с основными доводами; тезисы — это выкристаллизованные основные положения в их последовательности, облеченные в кратчайшую форму. Овладев техникой составления, хотя бы только плана и конспекта, учащийся будет в основном подготовлен к устным выступлениям[1].

---

[1] Методика работы над планом, конспектом и тезисами здесь не рассматривается, т. к. это особый, большой вопрос, требующий для своего освещения специальной статьи.

Преподаватель должен рассказать кое-что и о технике самого выступления. Особое внимание при этом должно быть обращено на вступление и заключение речи. Хорошее вступление заставляет слушателя сразу же насторожиться, прислушаться к докладчику. Заключение же несколькими словами напоминает все сказанное, подчеркивает главную мысль доклада. Образцы выступлений и заключений учащиеся могут понаблюдать в речах Ленина, Бухарина и других ораторов.

Следует остановить внимание учащихся и на темпе речи при устном выступлении, силе голоса, интонациях, жестах, мимиках и др. Для всего этого учитель может найти указания в книге А. В. Миртова „Умение говорить публично".

Самую практику устных выступлений можно проводить в форме докладов и диспутов на основании газетных сообщений и на материале прочитанных книг.

В заключение следует отметить, что большая часть описанных здесь приемов словеснику давно известна. В настоящей же статье сделана попытка соединить разрозненные приемы в систему.

А. ПАЛЬМБАХ

ПИСЬМЕННЫЕ РАБОТЫ ТВОРЧЕСКОГО ХАРАКТЕРА

До последнего времени внимание словесника было обращено, главным образом, в сторону технических навыков работы над книгой и деловой речи. Работа же над художественным словом ограничивалась обычно чтением и беседой по поводу прочитанного.

Правда, преподавателю языка приходилось постоянно сталкиваться с начинаниями учащихся в области самостоятельного творчества. Он шел им навстречу, помогая наладить стенную газету, издание рукописного журнала. Иногда опыты самостоятельного творчества ставились на классных занятиях. Однако, в комвузе и совпартшколе эта работа, как правило, носила случайный характер. Обучая взрослых литературной грамоте, мы мало заботились о привитии им в известной последовательности элементарных навыков литературного мастерства.

По этому поводу основательные замечания делает тов. Винокур в книге „Культура языка“:

„Очевидно, что учащийся должен одновременно: копировать чужие стилистические построения с одной стороны, а с другой — сам изобретать образцы, на которых он мог бы видеть результаты своей культурно-словесной работы. Иными словами — обучение литературной грамоте есть вместе с тем и обучение литературному ремеслу“.

Это единственно правильная постановка вопроса. Нужно помочь учащимся в литературном изобретательстве и помочь реально—не только показом и разбором чужих произведений, но обучением тому минимуму литературно-технических знаний и навыков, которые дадут учащемуся возможность быстрее и успешнее проявить свою творческую способность. Необходимо использовать уже имеющийся опыт руководства самостоятельным творчеством учащихся — детей. Большинство методических высказываний и практических иллюстраций, которые нам дает литература о творческих сочинениях, имеет ввиду именно работу с детьми и подростками. Методика творческих сочинений в аудитории взрослых лишь начинает разрабатываться, но независимо от этого и самая практика самостоятельного творчества взрослых учащихся наталкивается на ряд трудностей.

Главная трудность состоит в том, что художественная литература либо вовсе отсутствует в программах комвузов и совпартшкол, либо изредка привлекается наряду с политическим текстом, как материал для развития речи. А между тем творческие сочинения в значительной степени опираются на изучение художественной литературы. Зато задача облегчается большим размахом общественной работы, которую ведут учащиеся—партийцы. Их жизненный опыт и общественная практика питают творческую работу на уроках языка. Мало того опыты самостоятельного творчества дают учащимся те навыки, которыми должен быть вооружен начинающий пропагандист, выходящий из партийной школы (умение увлекательно и образно передать картину прошлого, дать живую характеристику политического вождя, ученого, писателя, зарисовать массовую сцену, составить наглядное описание производства).

Таким образом, задача преподавателя языка сводится к тому, чтобы на основе опыта массовой школы наметить практический план проведения творческой работы в аудиториях комвузов и совпартшкол. В этот план должны войти лишь самые необходимые виды работ, которые действительно отвечают запросам взрослых учащихся и могут уложиться в небольшое число часов, отводимых для самостоятельного творчества.

На первом году обучения целесообразно поставить работу над элементарным рассказом и характеристикой, а на втором—ввести описание и диалог. Разумеется, эти виды сочинений не должны стоять в программе особняком. Их необходимо вплести в систему всей языковой работы. Иначе сочинения сведутся к бесполезной игре. Что-либо путное напишут лишь одаренные одиночки. Различные упражнения по развитию речи и выработке стиля должны предварять и сопутствовать сочинениям творческого характера. Другими словами, творческая работа, как другие разделы программы, должна проводиться, по возможности, на основе внутрипредметного комплекса. Так, например, параллельно с темой „описание“ в колонке „развитие речи“ могут прорабатываться praesens historicum, образные средства языка и безглагольные (назывательные) конструкции в колонке „грамматика и стилистика“. Подобная стилистическая тренировка не должна, разумеется, затемнять задачи—выработки литературных навыков путем самодеятельности, опирающейся на жизненный опыт учащихся. Копирование изучаемых образцов и стилевая тренировка на литературном материале отнюдь не служит самоцелью. Однако, ошибочен и другой взгляд, отрицающий необходимость предварительной тренировки навыков стиля для творческой работы. Изучение художественного текста, не будучи самоцелью, имеет все же решающее значение. Оно знакомит учащихся с такими приемами литературного стиля, которые ближе всего подводят их к самостоятельному разрешению творческих задач. Таким

образом, каждый из перечисленных типов сочинений необходимо связать с углубленной проработкой соответствующих литературных образцов.

Примерный план работы в комвузовской аудитории, а так же литературные образцы по отдельным видам сочинений приведены в книге „Русский язык в комвузе“ (ч. II гл. „Практика литературно-художественного творчества“ и ч. III— „Образцы самостоятельного творчества комвузовца“). Ограничусь лишь некоторыми замечаниями общего характера.

Вводная беседа по каждому виду сочинений начинается с изложения целей предстоящих занятий. Учащиеся приходят к мысли придать первым опытам самостоятельного творчества характер общественно-полезной работы: связать упражнения в „мастерской слова“ на уроках родного языка с работой в стенной газете, из лучших образцов каждого вида произведений составить иллюстрированный сборник, организовать корреспондирование в местную печать.

Проработку повествования удобно начать с небольших устных выступлений (импровизаций) учащихся в форме рассказов о пережитом. Беседа приводит к установлению основных требований, предъявляемых к рассказу о пережитом (общественная значимость изображаемых фактов, занимательность действия, картинность изложения).

Далее идет художественное чтение образца воспоминаний. Читает преподаватель или хороший чтец из учащихся. Остальные учащиеся следят по тексту.

В зависимости от подготовленности аудитории и времени, отведенного на занятия, преподаватель избирает нужную форму проработки образца (общая беседа, коллективно-групповая работа небольшими ячейками и работа индивидуальная). Вопросы и задачи касаются содержания и формы рассказа (см. примерные разработки в кн. „Русский язык в комвузе“). Наряду с анализом содержания и формы проводятся стилистические упражнения по материалу рассказа (деление рассказа на части и придумывание сюжетных заголовков, замена косвенной речи прямой, вставка в текст пропущенных образных слов, составление фраз на предложенную тему с использованием изобразительных средств языка).

Перед уроком самостоятельного творчества преподаватель вкратце подытоживает опыт подготовительной работы и записывает на доске примерную схему рассказа о пережитом. Особо важную роль играет консультация преподавателя во время написания сочинений. (Преподаватель помогает учащимся распределить материал, найти нужные слова для наглядного изображения, диалога и т. п.).

По тому же плану проводится работа над характеристикой.

Что касается описания, то эту работу крайне желательно связать с экскурсиями. Экскурсия предваряется беседой о том,

как наблюдать и как производить на месте запись наблюдений. Для первого опыта описания необходимо избрать несложный предмет, на зарисовке которого учащиеся могли бы усвоить основные композиционные и стилевые приемы „словесной живописи“. Так, напр., из всей обстановки литейного цеха избирается лишь одна Мартеновская печь и находящиеся подле нее рабочие. Результаты таких зарисовок сопоставляются с литературными образцами.[1]

Особое внимание во всех видах сочинений обращается на проработку диалога.

Последней и наиболее ответственной частью работы является редактирование сочинений. Мы зачастую не дооцениваем роли „исправления“ творческих работ, забывая о том, как „исправляются“ произведения профессионалов писателей. Исправления могут касаться как существа работы, так и отдельных ее деталей. В технике исправления можно предусмотреть следующие моменты: 1) удаление лишних частей (абзацев,предложений и слов), 2) вставка недостающих частей (целых эпизодов, диалога, образных выражений), 3) исправление языка. По п.п. 1-му и 3-му исправления делает преподаватель. Новые части вносятся в работы самими учащимися на дому. Для этого преподаватель делает пометки в тетрадях и дает необходимые устные разъяснения. Некоторые из работ полезно отредактировать коллективно в аудитории.

---

[1] Материал см. в „Сборниках на производственные темы“ под общим заглавием „ГОРН“ (ГИЗ 1925 г.). Примерные разработки образцов описания даны в кн. „Русский язык в комвузе“, ч. II.

С. И. АБАКУМОВ.

ГРАММАТИКО-СТИЛИСТИЧЕСКИЕ УПРАЖНЕНИЯ

„Грамматико-стилистическими“ я называю упражнения, имеющие целью помочь учащимся овладеть основными нормами грамматически-правильной и в то же время, хотя бы в известной мере, стилистически упорядоченной литературной речи.

В „грамматико-стилистической“ работе надо различать три основных момента: работу над словарем учащихся, работу над фразой и работу над законченным словесным целым. В полном смысле слова стилистической можно назвать только работу над третьим из этих моментов. Стиль — по определению немецкого исследователя Э. Эльстера — это сумма средств выражения, подчиненных эстетической концепции и преобразующей силе творящего[1]. Основной признак стиля это словесное единство, стремление воздействовать на читателя не только содержанием высказываемого, но и всей совокупностью средств выражения. Работа над стилем, в собственном смысле слова, начинается только тогда, когда налицо — достаточная грамматическая правильность речи. Для хорошего стиля грамматическая правильность речи есть нечто, само собой подразумевающееся, — говорит немецкий профессор Oskar Weise[2]). К этим словам следует только добавить, что иногда стилистически-упорядоченной может быть и сознательная грамматически-неправильная речь[3]. Но это, конечно, не является возражением O. Weise: сознательно грамматически-неправильной речью может пользоваться — обычно в целях эстетического воздействия на читателя — только лицо, вполне владеющее нормой литературной речи.

Таким образом, подлинная работа над стилем, в сущности, почти целиком лежит за пределами нашей общеобразовательной школы, будет ли то трудовая школа или школа взрослых. В наших условиях это, по преимуществу, задача специальных

---

[1] По книге Буркгарда „Новые горизонты в области исследования поэтического стиля“. Киев. 1915. Стр. 9.

[2] „Wie lernt man einen guten deutschen Stil schreiben?“ Leipzig. 1925. Стр. 15.

[3] Срав. напр., речь Шипиусова в романе С. Семенова „Наталия Тарпова“ или речь героя рассказа А. Соболя „Дневник веснущатого человека“.

учебных заведений и всякого рода литературных кружков. Задача современной общеобразовательной школы — прежде всего грамматически-правильная речь учащихся. Но работа над грамматически-правильной речью включает в себя обогащение словаря учащихся, уменье чувствовать оттенки значений, создаваемые употреблением тех или иных формальных принадлежностей (представок, суффиксов, флексий, порядка слов и т. д.), уменье пользоваться разнообразными синтаксическими конструкциями и т. д. А во всем этом также имеются элементы собственно-стилистической работы, хотя в целом эта работа и является, так сказать, достилистической.

В своем докладе я однако не предполагаю дать в сколько-нибудь развернутом виде методику грамматико-стилистической работы. Моя задача значительно уже: я имею предложить лишь программу грамматико-стилистических упражнений для школ взрослых.

Такая программа не является чем-то совершенно новым в русской школе. Проект подобной программы уже набросал в 1923 г. А. Б. Шапиро (в статье „Работа над техникой речи учащихся" в журнале „Родной язык в школе", 1923 г., кн. 4 и 5); отдельные элементы программы грамматико-стилистических упражнений указываются в последних „программах по грамматике и правописанию" для первого концентра городской школы II ст. (см. „Программы и методические записи единой трудовой школы". Вып. 3-й. ГИЗ. 1927, стр. 96); отдельные элементы программы грамматико-стилистических упражнений названы также в программах рабфаков (см. „Методические руководства и программы для рабочих факультетов". Вып. V. ГИЗ. 1926). Но проект А. Б. Шапиро страдает обилием собственно грамматической работы. А программы школ II ст. и рабфаков называют лишь отдельные моменты грамматико-стилистической работы, отнюдь не предлагая сколько-нибудь стройной системы упражнений.

Таким образом, кое-что в этом направлении уже сделано. Однако систематической программы грамматико-стилистических упражнений еще не создано.

Так же обстоит дело и с учебными пособиями по данному вопросу. В последнее время в учебных руководствах по грамматике, правописанию и пунктуации стали появляться специальные стилистико-грамматические и стилистические задания. Назову хотя бы третью часть „Нашего языка" А. М. Пешковского, „Рабочую книгу по русскому языку и литературе" Е. А. Сидорова, А. Б. Шапиро, С. В. Шувалова, „Книгу для списывания" Н. Каноныкина и Л. Якушевич, мою и В. Н. Клюевой книгу „Знаки препинания". Из названных книг учитель школы взрослых, вероятно, особенно заинтересуется книгой Н. Каноныкина и Л. Якушевич, в которой дан

целый отдел, содержащий задания по „элементарной стилистике“. Но специального пособия для работы над техникой речи учащихся, появление которого А. Б. Шапиро считал желательным еще в 1923 г. [1], до сих пор на книжном рынке все же нет.

Почти нет, наконец, и методических пособий по данному вопросу. Только в самое последнее время, главным образом в журнале „Родной язык в школе“, стали появляться статьи, в которых ставятся и известным образом решаются основные вопросы методики грамматико-стилистической работы. Таковы статьи А. М. Пешковского „Роль грамматики при обучении стилю“ („Родной язык в школе“, 1927, кн. I), А. В. Миртова „Исправление речи учащихся“ (там же), „Семь уроков вежливости на занятиях русским языком“ (там же, 1927, кн. 2), „Работа над фразой“ („Вопросы просвещения на Северном Кавказе“, 1927 г., № 9), П. Шаблиовского „Работа в школе над основными стилистическими процессами и формами речи“ (Родной язык в школе“, 1927, кн. 1), назв. статья А. Б. Шапиро. В этих статьях читатель найдет ряд остроумных наблюдений, много полезных практических указаний. Но систематической методики грамматико-стилистической работы пока еще не существует.

Отсутствие более или менее тщательно разработанной методики грамматико-стилистической работы вынуждает меня не ограничиваться изложением самой программы грамматико-стилистических упражнений, а остановиться также и на некоторых вопросах методического порядка.

К числу таких методических вопросов относится прежде всего учет грамматико-стилистических ошибок учащихся. Учет ошибок учащихся в настоящее время очень увлекает русскую педагогическую мысль. И это вполне понятно: чтобы бороться с теми или другими недостатками, нужно знать, в чем эти недостатки заключаются. Однако в области описания и учета грамматико-стилистических ошибок учащихся еще ничего не сделано [2].

Нужно сказать, что работа описания и учета грамматико-стилистических ошибок учащихся не только крайне ответственна, но и в высшей степени трудна. Учет ошибок в области орфографии — также трудная задача. Но там налицо определенная орфографическая норма и все, что не подходит под эту норму, является явной ошибкой. Трудности там лежат, главным образом, в методах классификации ошибок. Здесь, в области грамматико-стилистической нет, прежде

---

[1] „Родной язык в школе“, 1923 г., кн. 4, стр. 115.

[2] Если не считать сообщения А. Я. Гуревич на Всероссийской конференции словесников школ соцвоса в январе 1928 г. в Москве.

всего, устойчивого понятия нормы. Что́ считать правильным и что́ ошибкой, должно быть предоставлено, главным образом, вкусу и пониманию исследователя, для которого высшим судьей прежде всего явится он сам. Таким образом, уже в вопросе о том, что именно является грамматико-стилистической ошибкой, возможна громадная доза субъективизма; не менее субъективными признаками придется исследователю руководствоваться и при описании и, в особенности, рубрикации грамматико-стилистических ошибок. Но в то же время исследование грамматико-стилистических ошибок может иметь гораздо более важное значение, чем исследование ошибок орфографических. Систему грамматико-стилистических упражнений можно построить только тогда, когда будет произведено хотя бы элементарное описание и хотя бы поверхностный учет ошибок в этой области. Поэтому я, хорошо понимая всю ответственность задачи, за которую берусь, и всю трудность ее выполнения, все же позволю себе предложить опыт описания грамматико-стилистических ошибок учащихся. Я говорю „описание", а не „классификацию", так как нахожу возможным дать классификацию только самого общего порядка. Внутри же основных рубрик я считаю возможным предложить только описание этих ошибок.

Грамматико-стилистические ошибки учащихся [1] можно разделить на три группы: а) ошибки в области словаря, б) ошибки в конструкции фразы, в) ошибки в построении законченного целого.

Среди ошибок в области словаря прежде всего выделяется большая группа ошибок, заключающихся в неправильном или неуместном употреблении отдельных слов. Сюда относятся случаи неправильного употребления иностранных слов, довольно часто встречающиеся в речи учащихся диалектизмы, употребление слов иного стилистического ряда (напр. вульгаризмы, неуместные элементы „высокого стиля", неожиданная и неуместная ирония и т. п.). Затем сюда же относятся случаи слишком конкретного восприятия отвлеченных понятий (напр., отождествление лица с его деятельностью, идеи и ее носителя, процесса и его результатов, бессознательное и неуместное олицетворение отвлеченных понятий и т. д.), случаи неправильного употребления синонимов, случаи употребления одного слова вместо другого вследствие влияния близких по значению синтаксических оборотов (т.-е. случаи контаминации параллельных синтаксических шаблонов), случаи тавтологии, лишние слова, нагромождение эпитетов и т. п.

---

[1] Я производил наблюдения главным образом над речью рабфаковцев.

Вот примеры:

НЕПРАВИЛЬНОЕ УПОТРЕБЛЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ СЛОВ

„Жизнь крепостных всецело зависела от того рыцаря, в подчинении которого они находились“.

ДИАЛЕКТИЗМЫ

„Бирюк готов был ошкурить первого попавшегося ему в лесу человека“ (ошкурить — встречается, напр., в Владимирской губ.).

ВУЛЬГАРИЗМЫ

„По деревне Андрон тоже начинает хлестать новыми порядками“.

НЕУМЕСТНЫЕ ЭЛЕМЕНТЫ „ВЫСОКОГО СТИЛЯ“

„Мы видим, что крестьянин (Некрасовский) утопал в диких обычаях, суевериях“.

НЕОЖИДАННАЯ И НЕУМЕСТНАЯ ИРОНИЯ

„Через Андрона в деревню влилась бурная река революции со всеми историческими прелестями“.

(Относительно трех последних групп необходимо сделать одну важную оговорку. На первый взгляд, ошибки, определяемые мной, как „вульгаризмы“, „неуместные элементы высокого стиля“ и т. д. являются ошибками стилистическими в собственном смысле слова. Однако таковыми они являются только в глазах людей, владеющих грамматически и лексически правильной речью. Учащиеся же, делающие подобные ошибки, не замечают, что они нарушают единство стиля. Такие слова, как „утопают“, „прелести“—они не воспринимают, как слова другого стилистического ряда. Вот почему эти ошибки я считаю ошибками семасиологического, а не стилистического порядка).

СЛИШКОМ КОНКРЕТНОЕ ВОСПРИЯТИЕ ОТВЛЕЧЕННЫХ ПОНЯТИЙ

„Он явился первым проводником Советской власти“ (идеи отождествляются с их носителями).

„Страдая от излишества еды“ (вм. „в еде“: „еда“ понимается не как процесс, как следовало бы понимать в данном случае, а как предмет).

„Общая черта жизни всех помещиков не обошла и нашего героя“ (неуместное олицетворение отвлеченного понятия).

НЕУМЕНИЕ ПОЛЬЗОВАТЬСЯ СИНОНИМАМИ

„Черемушкин — не кулак, и тес он припас, может быть, для своей необходимости“ (вм. „надобности“).

„Из-за наживы он отдает замуж свою семнадцатилетнюю дочь за пятидесятилетнего старика“ (вм. „ради выгоды“).

ВЛИЯНИЕ БЛИЗКИХ ПО ЗНАЧЕНИЮ ОБОРОТОВ

„Одним из характерных его произведений можно остановиться это „Мороз, красный нос“ (вм. „можно считать“: вероятно, влияние оборота „следует остановиться на“...).

„Некрасов написал ряд стихотворений, в которых ясно отметил быт и нравы крепостного крестьянства“ (вм. „изобразил“: вероятно, влияние оборота „в своих произведениях также отметил“...).

СЛУЧАИ ТАВТОЛОГИИ

„Делая это с большей осторожностью, Андрон не имел бы столько врагов, что послужило и вызвало восстание против Советской власти“.

НАГРОМОЖДЕНИЕ ЭПИТЕТОВ

„В тяжелой и непосильной работе заболевает“.

Ошибки этого рода встречаются в речи учащихся особенно часто (в моих материалах они составляют около 33% всего количества зарегистрированных мною грамматико-стилистических ошибок). Особенно часто встречаются случаи слишком конкретного восприятия отвлеченных понятий (в моих материалах около 8%), неумения пользоваться синонимами (около 8%), влияния близких по значению оборотов (случаи контаминации — около 10%).

Другая группа ошибок в области словаря — это, так сказать, семантико-морфологические ошибки. Так я называю ошибки в области словаря, которые объясняются неумением различать оттенки значения, создаваемые употреблением тех или иных формальных принадлежностей слова. Сюда принадлежат ошибки в употреблении представок, суффиксов (в частности, неудачные неологизмы, неумение различать действительную и страдательную формы причастий и т. д.), флексий (в частности, флексий числа: употребление единственного вместо множественного, неумение замечать дифференциацию значения, создаваемую употреблением флексий числа; затем флексий сравнительной формы наречий, неправильное употребление форм на СЯ и без СЯ и т. д.).

Приведу примеры:

НЕПРАВИЛЬНОЕ УПОТРЕБЛЕНИЕ ПРЕДСТАВОК

„Львиную долю своего старания Андрон отдал на восстановление равноправия женщин“ (автор не улавливает оттенка значения, создаваемого представкой „воз-“).

„Андрон воспринял все то, что намечалось в деле переустройства новой культурной деревни“ (то же в отношении представки „пере-“).

НЕПРАВИЛЬНОЕ УПОТРЕБЛЕНИЕ СУФФИКСОВ

„Некрасов в произведении „Мороз, красный нос“ описывает обычаи, суеверность и тяжелый труд крестьян“.

„Такой факт, как отбор досок у Черемушкина - столяра, ясно говорит о разборе социального положения крестьян“ („отбор“ вм. „отобрание“, „разбор“ вм. „неразборчивость“ „неумение разбираться“).

УПОТРЕБЛЕНИЕ ЕДИНСТВЕННОГО ЧИСЛА ВМЕСТО МНОЖЕСТВЕННОГО И НАОБОРОТ

„Эти лечения часто не только не помогали больному, но даже, наоборот, угоняли его в могилу“ (plur. „лечения“ вм. sing. „лечение“).

„Они являлись не только рабочей силой, но и предметом удовлетворения разнузданных сладострастных похотей“. (слово „похоть“ во множественном числе не употребляется).

„Андрон подвергался выговору и ругательству со стороны родителей“ (sing. „ругательству“ вм. plur. „ругательствам“).

НЕУМЕНИЕ ЗАМЕТИТЬ ДИФФЕРЕНЦИАЦИЮ ЗНАЧЕНИЯ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ЧИСЛА.

К достижению Непутевого нужно отнести и организацию женотдела“ („достижение“ = „успех“ только во множественном числе и в единственном с прилагательным).

„Смысл комедии заключался в недостатке всего чиновничества“ („недостаток“ = „отрицательная сторона“ только во множественном и в единственном с прилагательным).

НЕПРАВИЛЬНОЕ УПОТРЕБЛЕНИЕ „СЯ“

„Приходил искать успокоения, проливать накопившие слезы“.

„С одной стороны дисциплина и требовательность Штольца, а с другой разлагающиеся условия домашнего бытия и поблажки мамаши“ (довольно редкий случай—излишнее „СЯ“; вероятно, объясняется влиянием часто встречающегося, напр., в газетном языке оборота „разлагающийся быт“, „разлагающаяся среда“ и т. п.).

Ошибки этого рода встречаются значительно реже, чем ошибки первой группы (примерно около 15% общего числа зарегистрированных мною ошибок). Особенно часто из данной группы ошибок встречается неправильное употребление числа (около 5%).

Отдельно нужно остановиться на неологизмах. Неологизмы, в большинстве случаев, не ошибки; встречаются иногда неологизмы прямо удачные. Приведу несколько примеров: „...такому гордому и богатому произволотворителю“.

„Излюбленными сочинениями для таких самообразовательниц были французские романы“.

Однако обычно все-таки приходится удерживать учащихся от стихийного словотворчества, тем более, что такое словотворчество далеко не всегда бывает удачным. Поэтому новообразования я также считал необходимым учесть в своей работе.

Перехожу к ошибкам в области конструкции фразы. Здесь я считаю необходимым прежде всего выделить группу ошибок в словосочетании, группу ошибок в построении простого предложения и, наконец, группу ошибок в конструкции сложного предложения.

В словосочетании мы встречаемся, во 1) с ошибками на согласование слов—главным образом, на согласование причастий с существительными и на согласование сказуемого с далеко стоящим подлежащим, во 2) с ошибками на управление (неправильное употребление падежей, предлогов, избыточность предлогов и недостаточность предлогов).

Вот несколько примеров.

ОШИБКИ В СОГЛАСОВАНИИ СЛОВ

1) Согласование причастий с существительными: „Троекуров мог бы осуществить свое желание и другими мерами, практиковавшиеся им неоднократно“.

2) Согласование с далеко стоящим подлежащим:

„Развитие же промышленного капитализма не только заставляет помещичьи хозяйства видоизменяться, но даже действуют на них разлагающе“.

3) Согласование с собирательными и счетными существительными: „Крепостное крестьянство даже и телом своим не могли распоряжаться“, „большинство дворян не понимали причину, благодаря которой они разорялись“.

ОШИБКИ В УПРАВЛЕНИИ СЛОВ

1) Неправильное употребление падежей: „Управители брали лишнего оброка“ (род. вм. вин. после переходных глаголов), „большинство дворян не понимали причину“ (вин. вм. род. после отрицания), „благодаря этой ссоры“... (родительн. после „благодаря“), „...была виной не столько его, сколько виной того правительства, которое покровительствовало такие гнусные поступки“ (вм. дат. „покровительствовало чему“...), „он шайкой грабит богатых“ (неуместное употребление ablativus instrumenti), „Герои поэзии Некрасова в большинстве своем являются крепостные крестьяне“ (им. вм. творит. + связка) и т. д.

2) Пропуск предлога: „Сущность стихотворения заключается в речи ямщика, которому седок обратился с просьбой“ (вм. „к которому“).

3) Употребление лишнего предлога: „И вот перед нами представляется жизнь крестьянской семьи“ (вм. „нам представляется“).

4) Неправильное употребление предлога: „Некрасов восстает против крепостного права и против тех общественных взаимоотношений, вытекающих от крепостного права“ (вм. „из“), „Из давних времен велась эта несправедливость на Руси“ (вм. „с давних“).

Ошибки в словосочетании встречаются часто, но все же значительно реже, чем ошибки в словаре. По отношению к общему числу зарегистрированных мною ошибок число ошибок в словосочетании составляет, примерно, около 17%. Особенно часто наблюдаются случаи неправильного управления (без предлога) (около 6%) и неправильного употребления предлога (около 4%).

В области построения простого предложения наблюдается частое отсутствие подлежащего, дополнения (неумение членить мысль на ее составные элементы), иногда определения и сказуемого. Значительно реже наблюдается избыточность дополнения. Наблюдается также неправильная замена подлежащего или определения местоименными словами. Иногда наблюдается употребление страдательного оборота вместо действительного, полной формы причастия вместо краткой; довольно часто встречаются случаи неправильного построения деепричастных оборотов, замены деепричастных оборотов причастными и наоборот, случаи употребления союзов при причастных оборотах, нагромождения причастных оборотов. Довольно часто встречаются ошибки в расстановке слов.

Примеры:

ОТСУТСТВИЕ ПОДЛЕЖАЩЕГО ИЛИ НЕПРАВИЛЬНАЯ ЕГО ЗАМЕНА

„Когда к нему приехал учитель — француз, он был недоволен его молодостью. Его мучила ревность. И принял учителя только с тем, чтобы он не осмеливался волочиться за крепостными девушками“. „Бывает, что больного под медведя кладут, чтобы тот размял ему кости, и в конце концов оставались уродами“.

ОТСУТСТВИЕ СКАЗУЕМОГО

„Совершенно иные взаимоотношения между богатыми помещиками“ (пропущено: „наблюдаются“ или „существуют“).

ОТСУТСТВИЕ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ИЛИ НЕПРАВИЛЬНАЯ ЕГО ЗАМЕНА

Экономическое состояние крестьянства вело за собой и нравы“ (следовало указать, какое — плохое, тяжелое и т. п. — экономическое состояние... Ошибка, надо думать,

объясняется пониманием выражения „экономическое состояние“ как „плохое экономическое состояние“...), „Под властью такого всесильного барина крестьяне позволяли многое в отношении к их соседям“ („их“ вм. „своим“).

ОТСУТСТВИЕ ДОПОЛНЕНИЯ ИЛИ НЕПРАВИЛЬНАЯ ЕГО ЗАМЕНА

„В первой части его произведений чувствуется разочарование в улучшении их участи“ (пропуск дополнения: разочарование в возможности улучшения).

„Это значит, что Андрон не мог так подойти“... (подойти к кому). „Дворянство... создаёт свое благополучие за счет крестьянства. Зачастую темное и некультурное, оно действительно царствует в деревне“ (кто оно—дворянство или крестьянство?).

Иногда встречаются случаи, наоборот, избыточности дополнения: „Все необходимое для наслаждений и для удовлетворения его прихотей жизни делалось руками крепостных крестьян“ („жизни“ лишнее слово).

УПОТРЕБЛЕНИЕ ПОЛНОЙ ФОРМЫ ПРИЧАСТИЯ ВМ. КРАТКОЙ

„Все старые убеждения и отношения здесь были еще никем не тронутые“.

НЕПРАВИЛЬНОЕ УПОТРЕБЛЕНИЕ СТРАДАТЕЛЬНЫХ ОБОРОТОВ

„Строил планы на будущее, несмотря на то, что жизнь его была сочтена днями“.

НЕПРАВИЛЬНАЯ КОНСТРУКЦИЯ ДЕЕПРИЧАСТНЫХ ОБОРОТОВ

„Не имея практических знаний, свет его загубил“.

Иногда наблюдается употребление причастных оборотов вместо деепричастных и наоборот: „Возвратившая с похорон мужа, Дарья видит, что хата ее не топлена“ (вм. „возвратившись с похорон“...).

УПОТРЕБЛЕНИЕ СОЮЗОВ ПРИ ПРИЧАСТНЫХ ОБОРОТАХ

„Стоит только лишь вспомнить о тех словах Дубровского, произнесенных во время осмотра псарни Кирилла Петровича“.

НАГРОМОЖДЕНИЕ ПРИЧАСТНЫХ ОБОРОТОВ

„Жизнь крепостного крестьянина протекала в полуразвалившихся избах, покрытых сплошь и рядом соломой, разносимая порою ветром“ (один из этих двух причастных оборотов требует замены его оборотом с „который“: „избах, которые покрыты“ или „солома, которая разносилась“...).

ПОРЯДОК СЛОВ В ПРОСТОМ ПРЕДЛОЖЕНИИ

„Такова доля была русской крестьянки“ (прямой порядок слов вм. обратного), „Управители брали лишний оброк, но

ничего не могли в защиту себе сделать крестьяне“ (обратный порядок слов вм. прямого).

„Свойственная черта грубости Троекурова в сильной степени сказывается и на обращении его с крестьянами“ (вм. „черта грубости, свойственная Троекурову“...—причастие перед существительным).

Из перечисленных ошибок наиболее часто встречаются случаи отсутствия дополнения и подлежащего и неправильная их замена местоименными словами. Число ошибок этого рода составляет приблизительно около 11% общего числа ошибок, зарегистрированных мной. Общее же число ошибок в построении простого предложения составляет примерно 25% общего числа ошибок.

В построении сложного предложения наблюдаются следующие ошибки: избыточность союзов, неправильное употребление союзов („где“ вместо „который“ и т. п.), случаи согласования союзов, связывающих две части сложного предложения, с подразумевающимся словом, отсутствие симметрии в конструкции фразы, нагромождение союзов, незаконченность фразы, неправильный порядок слов и т. п.

Примеры:

ИЗБЫТОЧНОСТЬ СОЮЗОВ

„Факт того, что множество..., ясно говорит, что“...

„Читать книжку у крестьян считается чем-то странным и непонятным. Как, дескать, простой крестьянин и читает книжку, и что книжку читать не к лицу крестьянину“ (неправильное построение т. н. косвенной речи).

НЕПРАВИЛЬНОЕ УПОТРЕБЛЕНИЕ СОЮЗОВ

„Мало было таких помещиков, где бы не было гарема из крепостных девушек („где“ вм. „у которых“).

„Этому способствовало то положение при крепостном праве, когда богатство, наглость и знатность ставили Троекурова вне закона“ („когда“ вм. „при котором“).

Сюда же можно отнести редкие случаи связывания союза с подразумевающимся словом: „Крестьянин, занимаясь извозом, должен был платить оброк, который еле-еле хватал на прокормление семьи“ (по объяснению автора, „который“ относится не к слову „оброк“, а к слову „заработок“: и его заработка еле-еле хватало...).

ОТСУТСТВИЕ СИММЕТРИИ В КОНСТРУКЦИИ ФРАЗЫ

„Записки Охотника“ зародились, несомненно, в этом доме, которые вышли отдельным изданием в 1852 г., составившиеся из отдельных рассказов из крестьянского и помещичьего быта („составившиеся“, в соответствии с известным

синтаксическим законом, необходимо заменить через „которые составились“).

НАГРОМОЖДЕНИЕ СОЮЗОВ

„Знакомясь с индивидуальными чертами Минского, которые отражают черты того класса, к которому принадлежал Минский, мы видим ясную картину жизни крестьян“ („которые отражают“ следовало бы заменить через „отражающими“).

НЕЗАКОНЧЕННОСТЬ ФРАЗЫ

„Некрасов, посвящая часть своих произведений крепостному, отражая бытовые и нравственные черты его жизни“ (т. н. „главное предложение“ не закончено).

ПОРЯДОК СЛОВ

(Далекое „который“, „где“).

„Она на всякие пустяки обращает серьезное внимание, которые как-будто связаны со смертью мужа“.

„Вот так Пушкин изобразил крепостное право в своей повести „Дубровский“, где один человек диктует свою волю всему обществу“ („где“ относится к „Дубровский“, а нужно к „крепостное право“).

Общее число ошибок этой группы составляет около 9% общего числа зарегистрированных мною ошибок. Особенно часто встречаются ошибки на порядок слов (далекое „который“) — около 5% общего числа ошибок и около 60% числа ошибок в конструкции сложного предложения.

Собственно-стилистических ошибок мною пока зарегистрировано очень немного. Среди них один случай нагромождения колоссального количества существительных: „факт отказа в отпуске лесу для починки избы бабушке Нениле“ и ряд случаев неуместного употребления praesens historicum („избушка крестьянина была завалена всякой упряжкой, и тут же в углу привязан теленок, у печки висят лапти“).

Собственно стилистических ошибок в отношении к общему числу зарегистрированных мною ошибок — около 5%.

Я вполне сознаю несовершенство произведенных мною наблюдений. Помимо возможных недостатков классификации, помимо неполноты описания, крупным недостатком моих скромных наблюдений является крайняя недостаточность материала для наблюдения. Ко времени написания данной статьи я обследовал только около 300 случаев грамматико-стилистических ошибок учащихся. Однако и эти несовершенные наблюдения позволяют сделать некоторые практические выводы.

Как мы видели выше, наибольшее количество грамматико-стилистических ошибок падает на словарь учащихся. Ошибки в словаре составляют около 33% общего числа ошибок,

т.е. одну треть. Если же присоединить сюда те ошибки, которые названы выше „семантико-морфологическими“, т.-е. ошибки, которые объясняются неумением подметить оттенки значения слов, создаваемые употреблением разного рода формальных принадлежностей, то общее число ошибок в выборе слов дойдет до 48%, т.-е. составит почти половину общего числа ошибок. Отсюда ясно, что грамматико-стилистическая работы школы должна быть прежде всего направлена на борьбу с недостатками этого рода: необходимо прежде всего обогатить словарь учащихся, создать, так сказать, чутье слова. Значительное число ошибок в выборе и употреблении синонимов (около 8%) заставляет усилить работу над синонимами; обилие ошибок, объясняющихся влиянием тех или иных „словесных штампов“, шаблонных словесных конструкций, врывающихся в речь учащихся и сбивающих ее, заставляют бороться с этими „словесными штампами“. Так как эти „штампы“ в большинстве случаев являются метафорами, но только стершимися от частого употребления и потерявшими свой метафорический смысл, то, очевидно, нужна серьезная работа над метафорой. Частые случаи конкретизирования значения слова заставляют, с одной стороны, направлять внимание на развитие способности отвлеченного мышления; с другой — усилить работу над словарем учащихся и т. д.

Настоящий доклад, как уже сказано, не ставит себе задачу создать методику грамматико-стилистических упражнений. Поэтому я не буду увеличивать количества выводов, невольно приходящих в голову, когда изучаешь грамматико-стилистические ошибки учащихся. Я надеюсь в ближайшем будущем где-нибудь свой доклад повторить, увеличив к тому времени и материал своих наблюдений над ошибками учащихся. А теперь перехожу непосредственно к программе грамматико-стилистических упражнений.

Грамматико-стилистическую работу учащихся удобно, на мой взгляд, связать с изучением грамматики. Она должна стоять в таких же отношениях к грамматике, как орфография и пунктуация. Поэтому я разобью программу грамматико-стилистических упражнений на два раздела: а) упражнения, которые могут быть связаны с изучением морфологии, б) упражнения, которые могут быть связаны с изучением синтаксиса.

А. УПРАЖНЕНИЯ, КОТОРЫЕ МОГУТ БЫТЬ СВЯЗАНЫ С ИЗУЧЕНИЕМ МОРФОЛОГИИ

Наблюдения над значением существительных.

Значение существительных с суффиксами *ость*, *ание*, *(ение)*, *изм*.

Существительные, употребляющиеся только в форме единственного числа, и существительные, употребляющиеся только в форме множественного числа.

Дифференциация значения существительных в зависимости от числа (недостаток || недостатки, занятие || занятия).

Омонимы.

Работа над синонимами и антонимами в области существительных.

Сравнения.

Работа над метафорами в области существительных.

Работа над употреблением понятий родовых и видовых.

Наблюдение над значением прилагательных.

Значение прилагательных с суффиксами *аст, ист, оват, еват.*

Действительные и страдательные причастия.

Причастия настоящего и прошедшего времени.

Работа над эпитетом.

Синонимы и антонимы в области прилагательных.

Наблюдения над значением глагола.

Употребление глагольных времен. Упражнения на употребление praesens historicum.

Употребление видов глагола: совершенного и несовершенного, однократного и многократного.

Глаголы с СЯ и без СЯ.

Инфинитив в значении повелительного наклонения, повелительное в значении сослагательного.

Синонимы и антонимы в области глаголов.

Работа над метафорой в области глагола.

Употребление сравнительной формы наречия.

Деепричастия настоящего и прошедшего времени.

Б. УПРАЖНЕНИЯ, КОТОРЫЕ МОГУТ БЫТЬ СВЯЗАНЫ С ИЗУЧЕНИЕМ СИНТАКСИСА

Согласование существительного с глаголом.

Согласование при перечислении, согласование с существительными собирательными.

Согласование причастий с существительными.

Упражнения на управление слов и на употребление предлогов.

Построение простого предложения. Наращивание предложения.

Употребление кратких и полных причастий.

Прямой и обратный порядок слов в простом предложении.

Употребление местоименных существительных и прилагательных.

Причастные обороты; порядок слов в предложениях с причастными оборотами.

Замена причастных оборотов параллельными конструкциями с „который".

Деепричастные обороты.

Замена деепричастных оборотов параллельными оборотами с „когда“, „так как“, „если“, „и“.

Порядок слов при оборотах с „который“.

Главная часть сложной фразы.

Два или несколько „который“, согласованных с одним существительным, невозможность в этих случаях замены одного из „который“ причастным оборотом.

Два или несколько одинаковых союзных слов в сложной фразе, согласованных с разными существительными. Необходимость в этих случаях замены одного из оборотов с союзным словом параллельными конструкциями без союзных слов.

Замена оборота с „чтобы“, „так как“ — отглагольными существительными и наоборот.

Замена прямой речи косвенною и наоборот.

Весь этот перечень является перечнем *тем* грамматико-стилистических упражнений. *Виды* таких упражнений могут быть самыми разнообразными: 1) вставка данного или придуманного учащимися слова в данную фразу, 2) придумывание фраз на данные слова, 3) придумывание учащимися самостоятельных примеров, 4) составление словарей, 5) пользование словарями (в частности, словарем синонимов), 6) составление списков слов, 7) ответы на вопросы, 8) выписывание примеров из художественных произведений, 9) замена данного оборота параллельным, 10) сжатие фразы, 11) развертывание фразы, 12) описание картин, 13) составление кратких рассказов и статей по заданию и др.

Предложенная программа рассчитана, главным образом, на учащихся школ взрослых и частью учащихся II ступ. Применение этой программы к специфическим особенностям отдельных типов школ — дело самих преподавателей, работающих в тех или иных школах.

Работа по этой программе, по преимуществу (но не исключительно), должна вестись над письменной речью. Это, конечно, не означает отрицания значительности работы по развитию устной речи учащихся. Но в устной речи, как известно, сказанное словами дополняется такими средствами, как жестикуляция, мимика, интонация. Неправильно построенная и потому не совсем понятная фраза становится часто вполне понятной слушателям благодаря выразительной интонации, яркой жестикуляции. Все эти добавочные средства устной речи как бы скрадывают стилистические недочеты отдельной фразы, делают их не так заметными. Кроме того, при работе над устной речью труднее фиксировать в сознании учащихся отдельные грамматико-стилистические недочеты. При повторении фразы ее конструкция часто неуловимо меняется, и какие-нибудь поправки становятся иной раз прямо невозможны. Наконец, устная речь обычно бывает хуже

отделана, менее отточена. Нужен очень большой навык устной речи, чтобы уметь задумываться в самом процессе говорения над конструкцией отдельной фразы.

Все эти особенности устной речи делают ее неблагодарным материалом для работы над отдельным словом, отдельной фразой. Работа в школе над устной речью имеет в виду другие задачи, совсем другие затруднения. В письменной речи конструкция фразы, так сказать, виднее, да и важнее: неясность отдельной фразы, даже отдельного слова часто ведет к затруднениям в понимании целого, и когда мы имеем дело с письменной речью, нам труднее договориться, путем добавочного вопроса установить, что именно хотел сказать автор.

Однако в общей системе грамматико-стилистической работы отдельные упражнения, проведенные устно, конечно, не исключаются и не могут исключаться. Вместе с тем, указанные выше особенности устной речи, конечно, не означают отказа от специальной работы над устной речью. Но путь к грамматико-стилистическому совершенствованию устной речи идет через речь письменную.

В предложенной выше программе совершенно отсутствуют указания на работу над композиционным целым — над разного рода „сочинениями", над „компонентами" сочинения, над различными видами „деловой" речи. Это объясняется специальными задачами моего доклада. Выдвигая на первый план в своем докладе грамматико-стилистическую работу, я отнюдь не хочу сказать, что эта работа может заменить работу над композиционным целым, или даже, что эта работа должна предшествовать упражнениям в писании самостоятельных работ творческого характера. Мне кажется, что было бы в высшей степени ошибочно выдерживать учащихся на одних только грамматико-стилистических упражнениях, пока они не овладеют навыками правильной конструкции фразы и т. д. Мне могут заметить, что это необходимо, дабы учащиеся не делали ошибок, которые потом будет труднее исправлять. Но выдерживать учащихся в течение определенного срока на одних только грамматико-стилистических, орфографических, пунктуационных упражнениях, значит, поселить в их душах смертельное отвращение ко всякого рода писанию вообще. Да учителю просто и не удастся удержать своих учеников от самостоятельного творческого писания уже хотя бы потому, что учащимся бывает нужно написать и письмо, и заявление, и заметку в записной книжке, они будут писать помимо школы, значит, волей или неволей, будут делать ошибки, и эти ошибки все же придется исправлять.

В этом вопросе следует прислушаться к голосу видного русского методиста П. О. Афанасьева:

„Преследуя цели технические, мы стоим перед задачей приобщить детей к тем условным и искусственным нормам

речи, которые характеризуют литературный язык. Мы должны выработать определенные навыки литературного изложения.

Преследуя же цели творческого развития речи, мы ценим, главным образом, индивидуальные выявления в формах слова результатов самостоятельной, активной проработки наблюдений окружающего или интимных переживаний маленького писателя.

Секрет преподавания родного языка и состоит в том, чтобы найти правильное соотношение в достижении той и другой цели и не подавлять ни одной из указанных сторон" [1].

Этими словами проф. П. О. Афанасьева и разрешите закончить. В своем докладе я не остановился еще на ряде вопросов, связанных с моей темой: на вопросе о том, что считать нормой русского литературного языка, на вопросе о причинах грамматико-стилистических ошибок, на вопросе о том, какие ошибки наиболее характерны для учащихся разных типов школ, о зависимости грамматико-стилистических ошибок от социального состава слушателей (мои материалы, как указано выше, характеризуют речь, главным образом, рабфаковцев, т.-е. рабочих и крестьян; но, несомненно, что и речь рабфаковцев-рабочих отличается от речи рабфаковцев-крестьян), о характере грамматико-стилистических ошибок в зависимости от темы, условий написания работы и т. д. Все эти вопросы должны стать темой специального доклада (или докладов) и, частью, требуют еще специальных исследований.

---

[1] П. О. Афанасьев. „Краткая методика родного языка", ГИЗ. 1925. Стр. 81 — 82.

А. И. ПАВЛОВИЧ

РАБОТА С КНИГОЙ

Два обстоятельства делают занятия по работе с книгой одним из важнейших элементов работы словесника в условиях комвузов и совпартшкол: во-первых, в стенах этих учебных заведений широко применяется лабораторная система занятий, а эта система исходным своим моментом имеет предполагаемые в наличии у учащихся навыки работы с книгой; во-вторых, перед комвузами и совпартшколами стоит задача выработать общественника, организатора, руководителя; всякое же участие в деловой общественной работе немыслимо без умения составить доклад, план, тезисы, и хотя последние навыки совершенно иного типа по сравнению с соответствующими навыками составления плана, тезирования по книге, все же они органически с ними связаны, и тот, кто обладает навыком протезировать любой книжный материал, едва ли станет в тупик при составлении тезисов своего доклада.

В практике комвузов лабораторная система применяется почти с первых недель учебного курса, и это обстоятельство сообщает привитию навыков работы с книгой не только ответственный, но и ударный, срочный характер. Отсюда и невыгодность методической обстановки, в какой приходится вести работу. Словеснику приходится приступать к проработке основных приемов работы с книгой с первых же учебных недель, не дожидаясь момента, когда—особенно резко сказывается это в условиях работы в наших вечерних совпартшколах—учащиеся более или менее сносно овладеют правильным и в орфографическом и в стилистическом отношениях письмом, самым механизмом толкового, вдумчивого и сознательного чтения.

Какие же задачи мы можем ставить себе в области привития навыков работы с книгой? С одной стороны, мы должны научить учащегося читать книгу, дать в его руки элементарные приемы проработки читаемого, облегчить, а вместе с тем и углубить, усвоение прорабатываемого материала (умение разобраться, что к чему относится, установить взаимную связь прорабатываемых логических моментов: основных положений, доказательств, фактических, статистических и иных справок и т. п., уметь подметить существенное, выделить его в тексте и передать без искажения своими словами и т. д.); с другой

стороны, наша задача—снабдить учащегося основными приемами упрощенной фиксации прорабатываемого материала в целях использования его в нужные моменты учебной и общественной жизни (системы вопросов, выписки, тезисы, рабочая запись и т. п.). Трудность и, главное, срочность выполнения указанных задач побуждают выступить самым энергичным образом против очень распространенного на местах, особенно среди не-словесников, преподавателей основных дисциплин и руководящих инстанций, взгляда, будто обучение работе с книгой целиком и полностью должно ложиться только на словесника. Словесник обучает этой работе, знакомит с ее техникой, но вся его работа не даст прочных результатов, приведет к непродуктивной трате времени, если весь преподавательский коллектив комвуза или совпартшколы не придет ему на выручку, в определенных, конечно, рамках. Каждый член преподавательского коллектива должен сознавать свою долю ответственности за выполнение задачи привития навыков самостоятельной работы с книгой.

Словесник помогает преподавателям основных дисциплин своей работой по внедрению этих навыков, с своей стороны он в праве требовать от своих коллег, чтобы они не только не мешали ему, но и помогали в выполнении этой задачи. В чем же должна выразиться эта помощь? Преподаватели основных дисциплин не должны требовать от учащихся в своих лабораторных заданиях применения тех приемов работы с книгой, какие этим учащимся в данный момент еще неизвестны; связавшись с словесником, в своих заданиях они должны использовать те приемы, какие в данной группе уже проработаны на занятиях родного языка. При этом чрезвычайно важно следить за тем, чтобы пускался в оборот именно тот прием, который только что введен словесником в практику учащихся: это даст учащимся возможность попрактиковаться в сообщенном навыке, воочию убедиться в его пользе и необходимости, преподаватель же основной дисциплины получит уверенность, что его задание, действительно, будет проработано учащимися сознательно и с наибольшей продуктивностью. В связи с этим большое практическое значение получает вопрос об организации этой увязки между словесником и преподавателями основных дисциплин в сообщении того или другого навыка на уроках родного языка и в закреплении и использовании данного навыка на остальных занятиях.

Вопрос об увязке в работе важен и в другом отношении. Одним из основных требований, предъявляемых к материалу, на котором прививаются навыки работы с книгой, является комплексирование его с вопросами и темами основных дисциплин. До сих пор это требование поддерживалось, главным образом, преподавателями основных дисциплин, которые часто и злоупотребляли готовностью преподавателя родного языка

пойти им навстречу в отношении прорабатываемого материала. Но словесник должен приветствовать это комплексирование материала, так как оно значительно облегчит самую работу по привитию навыка работы с книгой: прорабатывая материал на тему, знакомую учащимся из занятий по основным предметам, словесник получает возможность сосредоточить максимум внимания и энергии учащихся на самых приемах проработки материала. Конечно, недопустимо такое положение вещей, когда предъявляется словеснику требование прорабатывать статьи и параграфы учебных книг в порядке проходимых тем и прорабатываемых заданий основных дисциплин, при чем материал чуть ли не при входе в класс вручается словеснику с категорическим требованием, часто поддерживаемым и учебной администрацией, „спешно" его проработать. Словесник в таком случае часто превращается в репетитора, помогающего учащимся разбираться в вопросах, далеких от цели его занятий, так как учащиеся максимум внимания, в связи с новизной для них трактуемых в прорабатываемом тексте вопросов, сосредоточивают на осмыслении текста, а не на приемах его проработки. Так как даваемый в таком спешном „порядке" материал часто совершенно не подходит для проработки очередного навыка работы с книгой, приходится заниматься не выработкой навыка, а просто усвоением материала с помощью приемов „объяснительного чтения". Чтобы этого не было, чтобы комплексирование было всем на пользу, необходимо организовать его как следует.

К началу учебного года преподаватели основных дисциплин дают словеснику список литературы, которую желательно было бы проработать с учащимися данной группы, с распределением этой литературы по темам программы курса и по месяцам учебного календарного плана. Словесник знакомится с рекомендованной литературой и выбирает из нее те статьи и отрывки, которые по своему языку и логическому построению подходят к прорабатываемым навыкам, распределяет их на группы, связывая каждую с определенным навыком. Используя этот материал, он составляет годовой план занятий по обучению работе с книгой, занятий и классно-коллективных и индивидуально-лабораторных; в этом плане указывается порядок прорабатываемых навыков, указывается, на материале каких статей производится первое знакомство с соответствующим навыком, дальнейшее закрепление его и использование в самостоятельной работе. Справляясь с календарным планом прохождения основных дисциплин, словесник получает возможность для каждого навыка выбрать материал, теоретически уже проработанный на других уроках к моменту усвоения соответствующего навыка работы с книгой, и тем облегчить проработку самого навыка. При подборе материала чрезвычайно важно следить за тем, чтобы статья или отрывок давали

максимум наглядности в подводе учащихся к нужному навыку: для плана сложного, например, нужно брать статью с сложной структурой, с легко выделяемыми главными частями, с наличием в последних второстепенных подразделений; для тезисов брать статью с рядом развиваемых положений, а отнюдь не статью фактического содержания, исторического характера и т. д.

Следующее требование к материалу, на котором ведется работа по книге, носит методический характер. Важно следить за тем, чтобы прорабатываемые статьи и отрывки были максимально прозрачны по своему логическому построению и возможно просты по стилю. Это особенно важно на первой стадии проработки каждого навыка—первого ознакомления с ним, и на второй стадии—первого самостоятельного опыта применения его учащимися. Только такой материал наглядно выявит перед учащимися свои основные элементы и их взаимное отношение и не поведет к искажениям смысла, неизбежным при попытках формулирования своими словами облеченных в запутанную стилистическую форму логических моментов. Лишь на последующих стадиях возможно усложнение материала в указанном отношении.

В отношении материала следует сделать еще одно чрезвычайно важное методическое указание. Работа по обучению навыкам должна совершаться в том естественном окружении, в каком сама жизнь заставляет данные навыки применять и использовать на практике. На каком же материале нашим учащимся приходится в жизни применять навыки тезирования, конспектирования, рабочей записи и т. п.? Это будет, конечно, научная, учебная и политическая литература. Ни одному комвузовцу, ни одному совпартшкольцу никогда не придет в голову тезировать „Мертвые души“ Гоголя или составлять план по „Цементу“ Гладкова. Указывают на, якобы, большую простоту художественного материала в отношении построения, говорят, что отдельные картины, сцены, художественные моменты, сравнительно легко выделяются учащимися, и потому на таком материале удобнее обучать таким приемам работы с книгой, как составление плана и т. п. Даже, если бы это и действительно было так, то и тогда едва ли методически целесообразно было бы ставить самое обучение навыкам в искусственно-оранжерейные условия. Важно научить анализировать, планировать, тезировать, конспектировать материал отвлеченного, научного характера, научить же этому мы сможем, лишь уча на таком же материале, постепенно приучая учащегося к ориентированию в самых разнообразных типах логической структуры текста. Уменье дать отдельным главам или выделенным в читаемом художественном произведении частям соответствующие заголовки не гарантирует собой наличия навыка выделения частей и формулирования вопроса в каждой части прорабатываемой статьи теоретического характера.

В основу работы должен быть положен лозунг „Лучше меньше, но лучше“. Мы имеем дело с навыками, и потому все наше внимание должно быть обращено не на демонстрирование перед классом приемов работы с книгой, а на действительную проработку этих приемов; мы должны так построить свои занятия, чтобы учащиеся шаг за шагом отправлялись от простейших элементов, входящих в технически-сложные приемы работы с книгой, переходя к последним лишь после проработки этих элементов. На каждый из этих простейших элементов навыка должна даваться известная проработка, натаскивание. Лишь при такой постановке занятий и технически-сложные приемы (составление плана, конспектирование, тезирование) не представят для большинства учащихся трудностей.

Все навыки работы с книгой базируются на сноровке логического анализа прорабатываемого материала. Этой сноровки у учащихся, приступающих к нашим занятиям, нет: они часто читают от фразы к фразе, осмысливая каждую из них, но не отдавая ясного отчета в логически-отделяемых друг от друга моментах и их взаимоотношениях. Эту сноровку необходимо дать. Занятиям по привитию навыков работы с книгой необходимо предпослать основные общие сведения из логики, но не теоретически, а на конкретном материале той или другой статьи. Учащиеся должны осознать, что такое основное положение, доказательства, справочный материал, что такое понятие, его содержание, объем, что такое умозаключение, какие основные типы умозаключений, что такое индукция, дедукция и т. д. Учащиеся должны тренироваться в нахождении в прорабатываемом тексте высказываемого автором положения, в нахождении и перечне доказательств в пользу этого положения, в умении отнести имеющийся в тексте справочный материал к иллюстрируемому им положению и т. д. Практика показывает, что эти элементарные навыки простейшего анализа текста не так легко даются нашим учащимся и необращение на них специального внимания приводит на практике к самым фантастическим разбивкам статьи на части при составлении плана и т. п.

На первых же порах должно быт уделено внимание привитию навыка целевого чтения, навыка нахождения в читаемом нужных моментов; учащиеся должны научиться находить в тексте ответ на данный вопрос, ответ в наиболее точной, сжатой и обобщающей формулировке, находить и выделять в тексте все аргументирующие данное положение доказательства, все иллюстрирующие его справки и т. п.

Лишь после этих предварительных занятий можно давать учащимся задание на разделение статьи или отрывка на части по логическому принципу; учащиеся теперь без особого труда сумеют найти в тексте положение, связать с ним все

относящиеся к нему аргументы и справки, отделить в тексте выделенную таким образом часть от последующих и последующие друг от друга.

На следующей стадии работы на первый план выступают моменты стилистические: необходимо дать ряд несложных по объему работ на выработку навыка сжатого и точного формулирования понятой мысли либо в виде вопроса к данному абзацу, заголовка к нему, либо в форме сжатого суждения, верно передающего сущность данного абзаца или целого отрывка. Все эти работы нужно ставить совершенно самостоятельно, вне рамок составления плана, тезирования и т. п., так как эти сложные формы, в связи с небольшой продолжительностью каждого занятия (1—2 акад. часа), могут повести к комканью трудной работы по привитию навыка формулировок. Здесь нужно быть очень последовательным: например, в практиковании постановки вопроса итти от фразы к небольшому абзацу, от последнего к большому отрывку и т. д. Практика показывает, что именно здесь лежит главный камень преткновения для начинающих работать с книгой.

После основательной проработки этих важнейших элементов всякой работы с книгой не трудно будет перейти к технически-сложным приемам: к плану, конспекту, тезисам,—приемам, представляющим собой своеобразные комбинации указанных элементов. Эффект при такой системе проработки навыков работы с книгой, когда идут от овладения элементарными приемами логического анализа и стилистического оформления выводов последнего, когда на этих приемах задерживаются до момента усвоения их классом и лишь после этого переходят к сложным навыкам составления плана, тезирования и т. п.,—получается, несомненно, более заметный, нежели при системе демонстрирования приемов плана, конспекта, тезисов без лабораторной проработки входящих в состав последних простейших навыков.

Порядок проработки технически-сложных приемов может быть рекомендован следующий: выписка, простой план, текстуальный конспект, простые тезисы, сложный план, развернутые тезисы, рабочая запись. Не должно смущать отсутствие цитаты в этом перечне навыков, так как речь идет о работе с книгой, а не о составлении докладов, не о подготовке к самостоятельным выступлениям. Выписка — прием фиксации важнейших с точки зрения читающего моментов проработанного материала, это прием работы с книгой; цитата — та же выписка, но удачно и целесообразно использованная в самостоятельном докладе или реферате, это прием самостоятельной творческой работы. Поэтому и тезисы в данном перечне приемов работы с книгой имеются в виду лишь те, кои составляются учащимися к прорабатываемому книжному или газетному материалу, а не тезисы к собственным предстоящим

докладам. Последние тезисы носят своеобразный характер, совершенно отличны от тезисов по книге, и место их не в системе навыков с книгой, а в системе навыков самостоятельной литературно-научной работы учащегося.

В практике школы недостаточно сознается и учитывается значение текстуального конспекта. Под именем последнего мы разумеем краткую передачу содержания статьи словами статьи: статья делится на части, в каждой части намечаются входящие в нее логические моменты, и каждый момент фиксируется выпиской из книги его наиболее сжатой и ясной формулировки; свои слова допускаются лишь в исключительных случаях—для связывания отдельных частей и логических моментов, а также в случаях полной невозможности сохранить формулировку текста без некоторого изменения. Текстуальный конспект, как несвязанный с необходимостью давать самостоятельное стилистическое оформление содержанию читаемого, должен в нашей аудитории, особенно совпартшкольской, где навыки стиля и письма часто очень не развиты, получить самое широкое практическое использование. В руках очень многих учащихся на первых порах, у некоторых — малограмотных — и весьма значительное время он явится хорошим и доступным приемом фиксации важнейших моментов прорабатываемого по заданиям материала.

Классная проработка навыков работы с книгой должна быть построена так, чтобы в нее был активно втянут, по-возможности, весь состав группы. Книга должна быть у каждого; рекомендуется не чтение вслух отдельными учащимися по вызову преподавателя, а чтение каждым учащимся про себя (такова обстановка, обычная при самостоятельной работе учащихся); перед чтением или всей статьи или отдельного ее отрывка, по указанию преподавателя (смотря по характеру прорабатываемого навыка и стадии его проработки), последним даются соответствующие, направляющие в нужное русло работу, вопросы; после самостоятельной проработки материала по данным вопросам следует коллективное обсуждение результатов проработки прочитанного, выявление и фиксирование правильного результата. Так, этап за этапом прорабатывается вся статья в духе соответствующего навыка работы с книгой. При таком построении занятий преподаватель сможет втянуть каждого учащегося в работу.

Но как бы идеально ни была поставлена классная проработка навыка, все же, в связи с крайне ограниченным временем, отводимым на его проработку в классе, в связи с необходимостью тренировки в навыке для большинства учащихся, ограничиться одной классной проработкой нельзя. Классная проработка знакомит с навыком, но не закрепляет его, учащийся осмысливает его, понимает его суть и технику, но не овладевает последней. Сам собой встает вопрос об организации

занятий по работе с книгой в условиях лаборатории: каждый учащийся, который почему-либо пропустил занятие, на котором его группа знакомилась с данным навыком, или который плохо понял и не усвоил навыка или усвоил его лишь очень поверхностно, должен получить возможность самостоятельно проработать его в лаборатории в часы досуга или вечерних занятий, так как неусвоение или плохое усвоение данного навыка может послужить для учащегося сильным тормазом в усвоении дальнейших навыков, тесно друг с другом связанных.

Этой цели должны служить специальные наглядные пособия, которые наглядно и просто показывали бы все этапы проработки того или другого навыка. Они должны давать материал, направляющие работу вопросы и указания и, наконец, нужные результаты—решения, по которым учащиеся сверяли бы свои, полученные самостоятельно, результаты.

Самым удобным внешним оформлением подобных наглядных пособий являются настенные таблицы по работе с книгой. Схема построения подобной таблицы может быть представлена в следующем виде: а) материал (статья или отрывок статьи), б) правее его, на приклеенном верхней своей частью листе направляющие работу вопросы указания и задания, в) под последним ответы на вопросы, и решения заданий. Учащиеся прочитывают материал, выполняют все, что указано в вопросах и заданиях, приподнимают листок с вопросами и под ним читают ответы и решения, сверяя с последними свои.

На каждый навык изготовляются три таблицы, из коих каждая отражает отдельную стадию проработки: а) стадию показательную, б) стадию полусамостоятельную и в) стадию самостоятельную.

Показательная стадия имеет целью ознакомить учащегося с сутью и техникой данного навыка; в связи с этим на отражающей эту стадию таблице особенно тщательно и детально должен быть проработан методический указатель и вопросник, чтобы учащийся мог легко разобраться, что ему делать с материалом, в какой последовательности и т. п. От того, насколько хорошо, четко и популярно будет организовано это заочное методическое руководство самостоятельной работой по усвоению навыка, главным образом и зависит успех всего дела.

Вторая—полусамостоятельная—стадия имеет ввиду учащегося, получившего уже общее понятие о навыке, но не вполне еще разбирающегося во всех этапах и подробностях его проработки; направляющие вопросы и указания еще играют свою роль, но их должно быть уже несравненно меньше, чем в первой таблице, они должны носить более общий характер с тем, чтобы ими не подавлялась чрезмерно творческая инициатива учащегося.

В третьей — самостоятельной — стадии направляющих вопросов и указаний вовсе нет. Здесь дается материал, формулируются задания, что с этим материалом сделать (проконспектировать, или протезировать, или к выделенным частям сформулировать вопросы и т. д.), и даются решения.

Материал статей или отрывков, на котором прорабатываются навыки, печатается не только на самой таблице, но, кроме того, и на отдельных листах или просто указывается по книге, если материал взят из имеющейся в лаборатории книги. Учащийся берет материал, списывает в рабочую тетрадь со стенной таблицы задания, прочитывает направляющие и отмечающие работу вопросы, отправляется на рабочее место, прорабатывает задания и после проработки проверяет результаты по таблице.

Подобная проработка, несомненно, даст большие результаты: в классе в центре внимания, все-таки, не отдельный учащийся, а коллектив, нет возможности учесть активность и темп работы отдельных учащихся, отстающие не поспевают за более сильными, скользят по верхам, многого не схватывают и часто приходят в отчаяние. В условиях же лаборатории каждый будет работать с присущим ему темпом, каждый этап работ он не спеша осмыслит, а проверяя шаг за шагом правильность своих выводов путем сопоставления с данными на таблице решениями, своевременно учтет ошибки, может повторно проработать данный этап и т. д.

Материал подобных наглядных таблиц по навыкам работ с книгой может быть представлен и в форме специальной рабочей книги, где будут необходимыми элементами материал статей, направляющие проработку вопросы, указания и задания и решения.

В отношении некоторых, очень малограмотных, групп, а такие—нередкость в вечерних совпартшколах, охватывающих рабочих от станка и имеющих в своем распоряжении 20 часов для занятий по русскому языку, перед практическими работниками очень настойчиво встает вопрос: стоит ли вообще, нужно ли и целесообразно ли обучать навыкам работы с книгой подобных малограмотных учащихся, слабо владеющих не только орфографически правильным письмом, но и простым механизмом чтения? Не лучше ли заняться с ними орфографией и чтением?

Малограмотность учащихся не должна рассматриваться, как момент, ведущий к отсрочке или снятию занятий по работе с книгой; последняя имеет большое значение и, по своему характеру и сущности, обусловливается скорее общим развитием учащегося, чем его технической грамотностью; в условиях же совпартшкол нет возможности, за недостатком времени, остановиться на систематическом привитии орфографических и стилистических навыков, добиться в этой области

каких-нибудь сколько-либо ощутительных результатов. А работать с книгой учащимся приходится на каждом шагу в стенах совпартшколы, не говоря уже о громадном значении навыков работы с книгой для их общественной, организаторской работы.

В отношении малограмотных аудиторий речь может итти не о снятии проработки навыков работы с книгой, а лишь:

а) об упрощении системы навыков, о выборе наиболее ударных;

б) о фиксировании внимания на таких способах проработки читаемого материала, которые менее связаны с производством самостоятельно формулируемых записей более или менее сложного стилистического характера;

в) о введении сравнительно большей четкости и ясности в методику проработки навыка.

В условиях классной проработки в обстановке работы с малограмотными получит несколько большее значение момент устных формулировок учащимися своих решений (по каждому отдельному этапу) и момент коллективного формулирования правильного решения с записью его на доске и с переписыванием его учащимися в свои тетради.

Н. И. НИКОЛЬСКИЙ

РАБОТА НАД ТЕЗИСАМИ

Из опыта Московской Губсовпартшколы

Техника работы с книгой особенно интересует слушателей совпартшколы.

С большой охотой и интересом на занятиях по русскому языку они выводят из прочитанного основную мысль, выписывают цитаты, составляют к прочитанному план, тезисы, конспекты, записывают и следят за доказательством тезисов и т. д. И на групповых собраниях слушателей и преподавателей (они бывают в Московской совпартшколе в конце 1-го семестра) ежегодно приходится слышать при докладе о занятиях по русскому языку пожелания о том, чтобы работа с книгой была продолжена и на II семестре даже за счет литературы и орфографии. В своих выступлениях слушатели всегда указывают на то, что усвоение навыков работы с книгой им крайне необходимо и в школе (лабораторный план занятий), и по окончании школы, и при работе с книгой, и при общественных выступлениях.

Программы совпартшкол учитывают то важное значение, которое имеет в совпартшколе работа с книгой, и обычно в этом разделе можно видеть во всех программах (основные и вечерние совпартшколы, комвузы, школы взрослых) следующие виды работы:

1. Запись основной мысли. 2. Краткий план. 3. Сложный (подробный) план. 4. Текстуальный конспект. 5. Свободный конспект. 6. Простые тезисы. 7. Сложные тезисы. 8. Цитирование. 9. Запись цифр. 10. Записи к докладу.

Такое обилие видов работы над книгой при обычном недостатке времени на проработку их приводит к тому, что слушатели совпартшколы, прежде всего, не могут усвоить всех указанных видов и затем, это главное, не могут и применять при проработке общественно-политических дисциплин; те или иные записи крайне необходимы для лучшего усвоения прочитанного.

Можно отметить следующие наиболее яркие недостатки этой работы.

1) При составлении плана заголовки бывают слишком общи, не напоминают собою основного, существенного, о чем говорится в данной части статьи или рассказа. По такому плану

трудно бывает воспроизвести прочитанное в памяти. Это особенно заметно тогда, когда план составляется вопросами.

2) Текстуальное конспектирование приводит к простой переписке текста, так как слушатель, не разбираясь в основном и мелочах, считает все важным и переписывает почти все без пропусков, особенно, если это статья какого-либо политического вождя (переписки полностью статей В. И. Ленина — явление обычное).

3) В конспект—сжатое изложение—слушатели вводят часто такие подробности, которые совершенно не имеют отношения к поставленной цели. Например, при передаче отрывков о Дантоне, Марате, Робеспьере (по хрестоматии — Фейдер, ч. II, отрывок из Гюго), указывают, что перед Дантоном стоял стакан и бутылка вина, перед Маратом — чашка кофе, перед Робеспьером лежали бумаги; приводят также и другие ненужные подробности.

4) Тезисы смешивают с планом, у некоторых слушателей тезис часто напоминает рассказ. Нередко в простые тезисы включают доказывающие его цифры и факты, и в работах их не видно уменья найти основные мысли, как выводы из прочитанного.

В результате записи слушателей при проработке общественно-политических дисциплин получаются очень громоздки, распространены; они часто овладевают только техникой записей, а качество их оставляет желать лучшего. И недаром некоторые преподаватели-общественники, проверяя сделанные слушателями к прорабатываемой теме записи, нарушают наше основное требование: „читать, не делая заметок — это то же, что вовсе не читать“, и говорят: „нет, вы лучше только читайте и ничего не записывайте“, так как такими записями вы только теряете время.

Основная причина этого — обилие записей, невозможность при недостатке времени проработать, как следует, каждый вид записи и, наконец, неправильная, по моему мнению, установившаяся последовательность проработки основных видов работы над книгой.

Основной вывод — количество прорабатываемых в совпартшколах видов работы над книгой сократить, остановившись подробнее на следующих трех видах:

1. Простой план.
2. Простые тезисы.
3. Сложные тезисы.

Из остальных видов работы над книгой некоторые органически войдут в эти три вида, а некоторые должны быть исключены из нашей работы, как затрудняющие работу с книгой и мало дающие для усвоения прорабатываемого материала. Работа над тезисами должна занять главное место в работе

над книгой. Работу над ними следует начинать не позднее второго месяца занятий, и в основу работы над ними должны быть положены следующие виды.

СОСТАВЛЕНИЕ ПЛАНА

Работа над тезисами требует от слушателя умения составлять к прочитанному план:

а) Составить план к прочитанному — это значит разделить прочитанное на части и каждую часть озаглавить.

б) План составляется заглавиями или вопросами. Требовать при составлении плана обязательно выдерживать какую-нибудь одну систему формулировок или заглавиями или вопросами не следует, так как в зависимости от материала мы составляем план заглавием или вопросом.

в) Следует приучать слушателя к обобщению материала и указать, что нецелесообразно составлять заголовок к каждому абзацу статьи.

г) Следует обратить особенное внимание на качество заголовков. Необходимо следить за тем, чтобы каждый заголовок не носил слишком общего заглавия, а был бы всегда конкретным и заключал в себе то основное, о чем говорится в части статьи или доклада.

При коллективной работе по составлению плана следует указывать на нецелесообразность общих не конкретных заглавий.

д) Иллюстрировать необходимость составления плана ко всякой работе: докладу, статье и т. д. Благодаря плану, мы приводим в порядок все имеющиеся у нас мысли по данному вопросу, в результате чего получается последовательное бесперебойное изложение мыслей.

План прорабатывается только краткий, так как проработка здесь подробного плана помешает провести работу по доказательству тезисов, где мы доказательства часто записываем планом — заголовками.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПРОСТОГО ТЕЗИСА

Имеющиеся в пособиях по работе с книгой определения тезиса, несомненно, правильны, но они слишком общи и не дают слушателю ясного представления о тезисе.

„В статье или докладе дается известный ряд мыслей. Если эти мысли найти и сформулировать их в виде коротких фраз, то у нас получится ряд тезисов“ (Зельцер и Введенский. „Как самому изучать русский язык“, стр. 27).

„Под тезисом мы понимаем кратко формулированную основную мысль прочитанного“ (Ребельский. „Азбука умственного труда“, стр. 69).

„Тезисами называют сжатую, лаконическую, в категорической форме (утверждения или отрицания) выраженную формулировку основных положений книги, статьи, доклада и т. д. (Сб. „Как работать с книгой“ под ред. Лядова, стр. 22).

Наиболее ценным и правильным определением следует считать определение, данное в книге „Теория и практика литературной речи“ под ред. Дуделя (стр. 40), где тезис определяется, как „сжато сформулированные, категорически выраженные основные положения, развиваемые в статьях, книгах, докладах“. При чем не следует опускать, что тезис „носит обобщающий целый ряд рассуждений характер“.

Из него и следует исходить при работе по определению тезиса, несколько упростив его, примерно, следующим образом:

1. Тезис есть положение, которое доказывает автор.
2. Тезис может быть выводом к приведенному автором материалу.

Для работы следует взять два отрывка, в одном из которых тезис является доказываемым положением, а в другом выводом к приведенному материалу.

Например.

В статье „Одно из основных условий победы большевиков“ В. И. Ленин приводит сначала тезис: „Причины успешного осуществления дисциплины заключаются в ряде исторических особенностей России“, а затем приводит в доказательство факты:

1. Возникновение большевизма на базе марксизма.
2. Доказательства правильности этой теории всемирным опытом.
3. Богатство интернациональных связей.
4. Пятнадцатилетняя практика большевизма.

А. И. РЫКОВ в докладе „Итоги пленума ЦК и ЦКК ВКП (б) (изд. ГИЗ, стр. 16) в главе „Подготовка войны против СССР“ сначала приводит факты:

1. Дипломатические попытки английских консерваторов.
2. Обоснование подготовки войны против СССР „международной прессой“, в том числе и соц.-демократической.
3. Проект нового военного закона во Франции.
4. Клевета ультра-левых ренегатов.

А затем обобщает их, делает вывод (тезис): „Таким образом, от твердолобых консерваторов до левых социал-демократов и исключенных из Коминтерна образуется единый фронт по идеологической подготовке новой войны, направленной в первую очередь против СССР“.

И слушателю станет ясным, что тезис в одном случае есть доказываемое автором положение, а в другом тезис есть вывод к приведенному материалу.

В том и другом случае тезисы есть основные мысли статьи или доклада.

НАБЛЮДЕНИЯ НАД ПРОСТЫМИ ТЕЗИСАМИ

После определения тезиса следует провести наблюдения над тезисами.

Материалом для этой ступени работы могут служить:

а) Тезисы в пособиях по работе с книгой.

б) Тезисы, имеющиеся в газете текущего дня к какому-либо докладу или статье.

в) Тезисы, имеющиеся обычно к каждой главе какой-либо популярной брошюры.

При наблюдениях над тезисами следует сосредоточить внимание слушателя на следующем:

1. Тезис — основная мысль, положение, которое требуется доказать.

2. В тезисе всегда что-нибудь категорически утверждается или отрицается.

3. Это категорическое утверждение придается тезису глаголом. Без глагола не будет и тезиса.

4. Тезисы обычно составляются по плану и являются как бы ответом на заголовок, заключающийся в плане. План указывает, о чем говорится в данной части статьи, а тезис указывает, что именно говорится.

5. Доказывающий тезис материал (факты, мысли, цифры) в тезис не включается.

6. Тезис часто имеется в тексте статьи. Можно прямо списать его (необязательно своими словами).

7 Тезис часто является выводом к приведенному материалу и помещается в конце данной части статьи.

8. Иногда автором приводится только материал, а тезиса не имеется.

9. Тезисы представляют собою отрывистые мысли. Поэтому они нумеруются.

10. Основных доказываемых положений в статье бывает немного. Немного поэтому должно быть и тезисов.

После этой работы целесообразно предложить слушателям составить по одному—два самостоятельных тезиса, которые будут, примерно, такие:

Занятия в совпартшколе поставлены хорошо.

Кооперация в Ленинском уезде работает удовлетворительно.

Капиталистический мир готовит нападение на СССР.

При этой работе слушателю будет еще яснее, что тезис есть положение, которое надо доказать.

Здесь же следует разобрать и неудачные тезисы, которые у некоторых будут представлять констатирование факта или простые заголовки, как, например:

Я был направлен для работы в Ленинскую волость.

В сентябре 1927 г. я поступил в Губсовпартшколу.

Постановка учебных занятий.

И после этой работы слушателю легко усвоить, что составить к статье тезисы—это значит найти и записать те основные положения, которые автор доказывает в своей статье.

ДОКАЗАТЕЛЬСТВО ТЕЗИСОВ

На эту самую ценную работу должно быть уделено значительное время, так как она имеет целью привести слушателя к действительно активному чтению книги, с одной стороны, а с другой сделать более экономными записи слушателя при проработке им общественно-политических дисциплин.

На этой ступени работы должно быть выяснено, что тезис доказывается:

1) фактами,
2) цифрами,
3) рассуждениями,
4) цитатами.

В одной статье трудно отыскать все эти виды доказательств, и здесь надо провести работу по нескольким отрывкам из статей.

В результате следует провести работу по доказательству тезисов, составленных самими слушателями, использовав для этого ранее составленные ими тезисы.

Например:

Занятия в совпартшколе поставлены хорошо.

а) Хорошо разработанные задания.
б) Достаточное количество учебных пособий.
в) Достаточное количество наглядных пособий.
г) Индивидуальная и кружковая консультация.
д) Посещаемость слушателей и лекторов 98,5% и т. д.

Целесообразно также провести при этом и метод индукции: сначала заслушивать доказательства, а потом тезис, при чем иногда следует предлагать составить его другому слушателю, а затем сравнить с тезисом автора доказательств.

ТЕХНИКА ЗАПИСИ ДОКАЗАТЕЛЬСТВ

На каком-либо отрывке следует иллюстрировать три вида записи доказательств. Например, доказательства по приведенной уже статье В. И. Ленина „Одно из основных условий успеха большевиков“ к тезису „Причина успешного

осуществления централизации и дисциплины большевиков заключается в ряде исторических особенностей в России"—могут быть записаны:

А. Заголовками.

1. Возникновение большевизма на прочной базе марксизма.
2. Доказательства правильности этой революционной теории всемирным опытом XIX века.
3. Богатство интернациональных связей.
4. Пятнадцатилетняя, богатая революционным опытом, практика большевизма (1903—1917 г.).

Б. Предложениями.

1. Большевизм возник в 1903 г. на прочной базе марксизма.
2. Правильность этой революционной теории доказана всемирным опытом всего XIX века.
3. Благодаря эмигрантщине Россия обладала богатством интернациональных связей.
4. Большевизм проделал пятнадцатилетнюю (1903—1917 г.) практическую историю, богатейшую формами и методами революционного опыта.

В. Предложением с перечислением.

(Тезис): возникновение большевизма на прочной базе марксизма, доказательства правильности этой теории всемирным опытом XIX в., богатство интернациональных связей, пятнадцатилетняя (1903—1917) практическая история большевизма, богатейшая революционным опытом.

Примечание: Наиболее наглядными и наиболее ценными являются, конечно, первые две формы, так как по ним легче воспроизвести прочитанное в памяти. Их и следует рекомендовать слушателям.

Г. Запись цифр, приведенных для доказательства тезиса всегда должна быть графическая.

Например, к тезису „Континентальная блокада способствовала развитию промышленности в России" иллюстрировать целесообразность следующей записи приведенных в истории Покровского цифр:

Год	Количество фабрик	Количество рабочих	Сумма производства
1804	199	6.500	5.000.000
1814	423	39.000	30.000.000

СЛОЖНЫЕ ТЕЗИСЫ

Чтобы облегчить работу слушателей, лучше остановиться на названии сложных тезисов, так как они слагаются из простого тезиса и доказательств к нему.

Эта работа не встретит особых затруднений, так как после составления к статье простого тезиса и записи доказательств к нему, дело простой техники составить сложный тезис, да к тому же часто для этого нет и необходимости.

Определяя развернутые тезисы, как „основные положения с существеннейшими из аргументации и мотивировки", авторы книги — „Теория и практика литературной речи" на стр. 44 приводят к отрывку из статьи тов. Сталина „Исторические корни ленинизма" под цифрой IV простой тезис:

„Только Россия могла быть очагом ленинизма, теории и практики пролетарской революции в силу тесной связи России с империализмом".

А затем под цифрами 1, 2, 3, 4, 5 приводят доказательства:

1. Царская Россия была очагом и капиталистического, и колониального, и военного гнета, всех отрицательных сторон империализма, возведенных в квадрат.

2. Царская Россия была величайшим резервом западного империализма.

3. Царская Россия уплачивала западному империализму огромные проценты по займам.

4. Царская Россия была союзником западного империализма в дележе Турции, Персии, Китая и т. д.

5. Всякая борьба против царизма неизбежно должна была превратиться в борьбу против империализма... борьбу пролетариата, имеющего могучего союзника в лице революционного крестьянства.

Такая же работа под цифрой II на стр. 43 (к этому же отрывку).

Эта же работа ничем не отличается от записи доказательств к простому тезису, приведенному в работе над тезисами (гл. 5, Б), т.-е. эти доказательства при проработке отрывка с успехом могут быть записаны и заголовками и предложением.

Ведь ясно, если в статье основные положения не доказываются, или они нам понятны, то мы составляем простой тезис. Если же доказательств приведено много, и они для нас трудны и новы, то мы составляем простой тезис и доказательства к нему. Заставлять же слушателя при сложных тезисах обязательно записывать доказательства простыми и даже сложными предложениями нецелесообразно: это зависит от материала статьи и цели записей.

Образцами сложных тезисов могут служить инструктивные тезисы, помещаемые в „Правде“ для проведения кампаний и докладов.

Ярким примером могут служить тезисы ПУР'а к X годовщине Красной армии. Например, тезис 10.

10. Красная армия в отличие от буржуазных государств, где армия отделяется и противопоставляется трудящимся, теснейшим образом связана с трудящимся населением.

а) Территориальные части — наиболее наглядное, живое воплощение союза рабочего класса и крестьянства — играют колоссальную роль в деле связи Красной армии с трудящимся населением, с организациями пролетариата и полупролетариата.

б) Междусборовая работа—одна из форм подготовки территориальных частей — связывает воинские части с местными партийными, советскими, профессиональными и общественными организациями.

в) Военная работа между сборами переплетается с общей политико-просветительной работой в рабочем клубе, избе-читальне.

г) На ряду с этим шефство, получившее широкое распространение: шефство комсомола над флотом, шефство профсоюзов, шефство заводов над частями, экскурсии частей, состоящих преимущественно из крестьянского молодняка, на заводы и фабрики,— все это имеет колоссальное значение в деле политического воздействия рабочего класса на крестьянство, все это служит укреплению связи армии с пролетариатом.

д) Огромная работа общественных организаций в армии— МОПР, Осоавиахим, безбожников и т. д.—переплетается с гражданскими пролетарскими организациями, воспитывает армию в духе преданности идеям пролетариата, а трудовые массы— в духе преданности армии, как своей, рабоче-крестьянской.

е) Наконец, работа красноармейцев в советах, широкое участие в избирательных и отчетных кампаниях играет огромную роль в деле связи красноармейской массы с государственной властью, с органами пролетарской диктатуры. („Правда“ от 8-го февр. 1928 г).

НАБЛЮДЕНИЯ НАД ДОКАЗАТЕЛЬСТВОМ ТЕЗИСОВ

Эта работа должна иллюстрировать все проработанное слушателями о тезисах и доказать ему необходимость применения их при записях к материалу общественно-политических дисциплин и при подготовке к докладу.

В задания по этой работе должно быть включено:

1) Составление тезисов и запись доказательств к материалу по истории классовой борьбы или по истории ВКП (б).

2) Составление тезисов и запись доказательств к отрывкам из докладов Сталина, Рыкова, Бухарина и друг.

3) Составление тезисов и запись доказательств к передовой статье из газеты.

При обсуждении этих работ внимание слушателей должно быть сосредоточено на следующем:

а) Чем автор доказывает тезис?

б) Достаточно ли и какие именно автор приводит доказательства?

в) Как он располагает свои доказательства?

г) Где он помещает тезис?

д) Везде ли имеется тезис или он только подразумевается?

е) Имеется ли вступление для доказательства?

ЗАДАЧИ НА СОСТАВЛЕНИЕ ТЕЗИСОВ К ПРОЧИТАННОМУ

В заданиях по составлению тезисов обычно указывается: „прочитайте статью и составьте к ней тезисы", и естественно, что работы слушателей бывают мало удовлетворительными. При составлении задач на тезисы следует итти от наиболее легких к наиболее трудным. В первых задачах надо указывать, сколько именно должно быть составлено к статье тезисов, сколько привести фактов, мыслей записать в их доказательство и т. п. Такие указания сделают работу слушателей более легкой. Лучше будет проведена работа и по коллективной формулировке тезисов. Задачи могут носить, примерно, такой характер:

1. Составьте к данной статье три тезиса.

2. Найдите и запишите два тезиса в таком-то отрывке (они имеются в тексте).

3. К первому тезису приведенные два факта запишите планом-заголовками, выпишите цитату.

4. К приведенному материалу в первых четырех абзацах статьи составьте два тезиса.

5. Запишите планом-заголовками и предложениями доказательства к тезису (дается готовый тезис и указываются страницы).

6. Запишите графически цифры, приведенные в доказательство тезиса.

7. Графически запишите доказательства тезиса (образец в книге Дуделя—„Теория и практика литературной речи").

И только на последней ступени работы можно давать общее задание—составить тезис к статье.

СОСТАВЛЕНИЕ ТЕЗИСОВ К САМОСТОЯТЕЛЬНОМУ ДОКЛАДУ

После работы над определением тезиса и доказательств к нему целесообразно провести работу над составлением слушателями самостоятельных тезисов к какому-либо докладу. Обычно эта работа совпадает по времени с возвращением слушателей с зимней практической работы.

И здесь хорошо дать работу по составлению плана и тезисов с доказательствами к докладу о проведенной практической работе.

Конечно, могут быть предложены и другие темы.

РАЗВИТИЕ РЕЧИ В СВЯЗИ С РАБОТОЙ НАД ТЕЗИСАМИ

В процессе работы над тезисами необходимо провести работу и по развитию устной и письменной речи слушателей, при чем последовательность видов работы над книгой обеспечивает и процесс работы по развитию речи от наиболее легких форм к наиболее сложным.

Так, уже при составлении плана к прочитанному следует применять краткие (5—10 минут) устные доклады о прочитанном, и здесь со слушателем, по плану к прочитанной статье или по плану собственному для рассказа на какую-либо тему, нужно провести работу над повествовательной или описательной формой рассказа.

При работе над тезисом и доказательством его он ознакомится с определением, анализом, выводом, обобщением, сравнением, сопоставлением, т.-е. с теми элементами логического мышления, знание которых необходимо как для работы с книгой, так и для высказывания своих мыслей.

В результате он будет в своих выступлениях обращать внимание, чтобы у него не было общих фраз, с одной стороны, а с другой—всегда было бы и обобщение приведенного материала.

Конечно, здесь должно быть обращено внимание и на отрицательные стороны, часто встречающиеся в устных выступлениях слушателей: неправильное произношение слов, повторение излишних слов и т. д.

Работа над тезисами должна повести к улучшению письменной речи слушателей. Прежде всего, при составлении плана тезисов и доказательств к ним письменная речь достигнет краткости, а коллективная формулировка и обсуждение составленных тезисов научит слушателя обращать внимание на обработку предложений не только со стороны содержания, но и со стороны стиля.

ГРАММАТИКА И ОРФОГРАФИЯ

С работой над тезисами легко можно объединить и работу по наблюдению над языком и по орфографии.

Из сказанного в предыдущих главах видно, что с работой над тезисами не только можно, но и необходимо увязать проработку таких, например, сведений из грамматики:

1) Глагол и его виды.
2) Имя существительное.
3) Простое предложение.
4) Подлежащее и сказуемое.
5) Согласование подлежащего со сказуемым.
6) Согласование прилагательного и существительного и друг.

Вместе с грамматическими сведениями, конечно, в систематическом порядке, прорабатываются и наиболее яркие, часто встречающиеся в тезисах, моменты орфографии (ТСЯ и ТЬСЯ, ТЬ, ЧЬ; Е и И в окончаниях глаголов; Ь в им. сущ. ж. р. после Ж, Ч, Ш, Щ; ЫЕ, ИЕ в прилагательных и т. д.).

Ведь, на занятиях по русскому языку получается полный разрыв, когда мы в первый час занятий записываем тезис: „Нам не следует ждать помощи от иностранных капиталистов", а во второй час начинаем писать примеры: ночь, рожь, полночь и т. д.

Целесообразнее, и для слушателей интереснее, будет, когда переделаем этот тезис, и „помощи" поставим в именительном или винительном падеже и установим соответствующее правило правописания.

Путем перефразировки тезисов почти всегда можно проработать соответствующее правило правописания. В этом случае грамматика и орфография будут тесно увязаны с работой по книге, а слушатель будет избавлен от необходимости наблюдений над такими примерами, как: „Нам всем: цветам, деревьям, людям для любви раскрыться суждено", „И, если бы не появление тетушки, дело окончилось бы потасовкой".

Конечно, практические упражнения по укреплению технических навыков этим не отрицаются, но, за отсутствием подходящего учебника, хотя бы наблюдения следует связать с материалом по работе с книгой.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

1. После такой работы над тезисами слушателю ясно будет построение каждой статьи или доклада, и он, даже не видя и не зная их, будет ясно представлять, что каждая статья

1) строится по определенному плану,

2) в каждой статье автор доказывает определенные положения,

3) для доказательства этих положений он приводит факты, цифры, рассуждения, цитаты.

2. Ему поэтому не потребуется большого труда, чтобы при занятиях отделить основное от мелочей, выводы от доказательств. Каждая его запись будет разумна: он знает для чего он записывает тот или иной факт, ту или иную мысль или цифру. Записи его будут экономны.

3. Слушатель действительно научится читать книгу так, как обычно говорится в наших программах, что при чтении от его внимания не ускользнет ни один приведенный автором факт, ни одна хоть сколько-нибудь ценная мысль автора.

4. В результате этой работы слушатель улучшит свою устную и письменную (стиль и орфография) речь.

Ф. МИХАЙЛОВ

ЗАДАЧИ, ОРГАНИЗАЦИЯ И МЕТОДИКА РУКОВОДСТВА ВНЕКЛАССНЫМ ЧТЕНИЕМ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ УЧАЩИХСЯ В ШКОЛЕ ВЗРОСЛЫХ ПОВЫШЕННОГО ТИПА

Организация внеклассного чтения вообще, а художественной литературы в частности, в школе взрослых имеет исключительно серьезное значение.

Основною задачею организации внеклассного чтения художественной литературы в школе взрослых надо считать выработку у учащихся привычки и навыков к регулярному и систематическому обращению к хорошей книге. Ее составными частями следует признать: а) борьбу с развлекательным подходом к литературно-художественному материалу (чтение случайное, исключительное внимание—к фабуле произведения) и помощь в осознании идейного содержания; б) правильное разрешение вопроса о классической и современной художественной литературе, устранение существующей недооценки той или другой; в) использование литературно-художественного чтения для целей выработки у учащихся литературного языка, наконец, г) накопление учащимися известного литературного багажа. Это важно и для прохождения самого литературного курса программы в старших группах, в которых наши учащиеся знакомятся лишь с незначительными по величине отрывками литературно-художественных произведений.

Поставленными задачами, понятно, определяется и содержание, и характер рекомендации литературно-художественного материала, а также и методика руководства внеклассным чтением. Прежде всего, надлежит остановить внимание на организационных моментах, на системе тех мероприятий, которые должны создать реальную базу для планового развертывания всей работы и обеспечить ее эффективность.

В зависимости от состава учащихся, необходимо в начале каждого учебного года ставить во весь рост перед учащимися вопрос о внеклассном чтении, каждый раз заново. В этих целях, в контакте с преподавателями (с предметными комиссиями) других учебных предметов, заинтересованными в

деле организации внеклассного чтения, сохраняя за собой руководящую роль, преподаватели-словесники проводят кампанию по выяснению учащимся недостаточности „голой учебы“ и указанию им предстоящего порядка рекомендации книг для чтения, а также методов руководства и учета такового. Удобнее всего (не исключая разнообразных мероприятий чисто агитационного характера: плакаты с лозунгами, заметки в стенгазете, использование живгазеты и т. п.) провести с учащимися собеседование, приурочивая его к организуемым в школе в начале учебного года общим и погрупповым собраниям. Желательно построить собеседования на материалах специально проведенной анкеты о читательских интересах учащихся и о располагаемом ими для внеклассного чтения времени, каковая совершенно необходима и для планирования всей предстоящей работы, для построения предстоящего курса в смысле подбора и распределения по времени прохождения литературно-художественного материала.

В дальнейшем, в течение всего учебного года, внимание учащихся постоянно привлекается всеми доступными способами к вопросам внеклассного чтения в порядке систематической пропаганды его и уже в связи с учетом достигнутых результатов. Здесь используется организация литературных судов, вечер вопросов и ответов по поводу прочитанного и т. п., в каковых целях возможно и соглашение с библиотеками, клубами и пр., если все это затруднительно провести своими силами. Без такой систематической пропаганды (повторяю, что она увязывается и с моментом учета), без такого, если позволено будет так выразиться, подогревания интереса, можно заранее констатировать факт падения интереса к внеклассному чтению или ослабление внимания к нему, совершенно естественному в условиях нашей школы, если иметь в виду перегруженность наших учащихся.

Нельзя также не учитывать тех затруднений, которые приходится преодолевать учащимся даже в столичных центрах для того, чтобы раздобыть нужную книгу. Чтобы обеспечить реальность наших предположений о плановом внеклассном чтении, следует предусмотреть прочное соглашение с библиотекой, может быть с рядом библиотек, также и на предмет забронирования ими за нашими учащимися некоторого книжного фонда, согласно нашим указаниям. Желательно, независимо от этого, договориться с библиотекой еще и относительно снабжения школы передвижкой или периодического направления в нее книгоноши, т. к. приближение книги к читателю—уже достаточно испытанный метод поднятия читаемости. Кроме того, в этом случае читаемость наших учащихся легче регулировать, так как все данные о ее росте и направлении будут тогда в непосредственном распоряжении школы и предметной комиссии по русскому языку.

В виду того, что одних форм учета читаемости наших учащихся, применимых в школе, все-таки безусловно недостаточно для получения полной картины учета, главным образом, потому, что последний крайне затруднительно провести в обязательном порядке, с библиотеками необходимо условиться о взятии ими на особый учет своих читателей, наших учащихся, в частности по линии их запросов.

Обращаясь теперь к самому руководству чтением, следует установить, что наибольшая результативность имеет место при условии, если оно, осуществляясь по строго определенным направлениям, будет, при этом, проводиться и при всякой представляющейся возможности в смысле времени, места и приема.

Основные приемы рекомендации книги, мыслимые в нашей школе и испытанные нашим личным опытом, следующие: а) словесные указания классной группе, чаще всего и наиболее уместные в момент завершения проработки той или иной литературной темы или творчества отдельных писателей; б) рекомендательные списки (по семестрам), вывешиваемые периодически в классах и в кабинетах-лабораториях—в связи с проработкой очередного задания (так же, как и словесные указания — в плане углубления и расширения знакомства с данным автором или данной литературной темой) и постоянные — по авторам, темам, эпохам (для возможной ориентации в художественной литературе в любой момент, к чему у части учащихся имеется повышенный интерес); в) устройство в кабинете родного языка и литературы периодических книжных выставок в связи, например, с юбилейными датами, а также, конечно, и в процессе проработки программы. Необходимо, между прочим, добиваться, чтобы имена авторов и названия произведений, рекомендуемых в классе, обязательно записывались учащимися (лучше всего в учебных тетрадях), чтобы указания не „повисли в воздухе“.

Что касается списков—утверждаем, что это не техническая деталь — они должны быть возможно интереснее и нагляднее оформлены, должны своим уже внешним видом обращать на себя внимание, приковывать, так сказать, взгляд учащегося. Для этого полезно монтировать их на специальных художественно выполненных плакатах.

Нельзя обойти молчанием, что некоторые учащиеся несколько недоверчиво, как-то осторожно относятся к рекомендательным спискам; иные понимают их, как излишнюю регламентацию своих читательских интересов, и полагают, что эти списки—продолжение в других формах „учебы“, от которой им „хочется отдохнуть на интересной, живой книге“.

Здесь, несомненно, имеет место отголосок неудовлетворенности учащихся перегибами иллюстративного подхода к преподаванию литературы, которые сейчас только изживаются

нами, а также—невзрачностью наших школьных хрестоматий с их часто малохудожественными литературными образцами. Кроме соответствующих разъяснений по вопросу о значении системы в чтении, необходимо: 1)возможно разнообразить содержание списков в смысле подбора авторов и произведений (курс, тема, задание—только исходный момент) и 2) выявлять и удовлетворять и читательские запросы самих учащихся, при условии постоянного их учета и изучения в целях борьбы с чисто развлекательным отношением к художественной литературе, для чего заводятся тетради для записи пожеланий читателей-учащихся у заведывающего передвижкой в школе и в библиотеке.

В случае повышенного интереса со стороны учащихся к произведениям спорного характера (Малашкин, Гумилевский) или к книгам, заведомо вредным (Калинников, Булгаков), отнюдь нельзя ставить формальных препятствий к знакомству с ними учащихся, что, конечно, вредно отразилось бы на отношении последних к нашему руководству, да чего и не достигнуть в силу невозможности связать учащихся какими-то обязательствами. В таких случаях следует прибегать к контрвлияниям в форме своевременной организации литературных судов, бесед в клубном порядке и т. п.

Перегруженность наших программ, необходимость проработки довольно сложных курсов нередко вступает в жестокое противоречие даже и с основными подчас требованиями методики. То же следует отметить и в отношении методики руководства внеклассным чтением, для какового (руководства) мы располагаем небольшими лишь рессурсами времени. Совершенно очевидно, что рекомендуемые учащимся книги должны бы в предлагаемых их вниманию списках сопровождаться, хотя бы и краткой, аннотацией, с указанием степени трудности книги, а кроме того и небольшим вопросником, фиксирующим внимание читателя-учащегося на основных вопросах содержание книги и тем помогающим сознательному чтению. Однако, в виду указанного выше обстоятельства (недостатка времени), нелегко это выполнить. Но, конечно, всемерно следует к этому стремиться за счет, м. б., величины списков и частоты их смены.

Мы не ставили себе особой задачей останавливаться на подборе книг для внеклассного чтения по содержанию, считая этот вопрос предметом отдельной темы, но и обойти его вовсе нам не представляется возможным.

Хотя бы в форме постановки вопроса и в развитие соображений, высказанных выше, укажем, что определяющим моментом при выборе рекомендуемой для прочтения учащимся школы взрослых книги для нас является (что касается современной литературы) наличие классовой выдержанности произведения, одновременно с тем отличающегося более или менее

высокими художественными достоинствами, а в отношении классической литературы — признак высокой художественности прежде всего и наибольшего созвучия идеологии с идеями и идеалами нашего времени.

Из произведений попутнической литературы рекомендуются отображающие наиболее искреннее принятие пролетарской революции, лево-попутническая литература.

Исходя из весьма ограниченного бюджета свободного времени у нашего учащегося, и беря за основу наших воспитательных целей оформление у наших учащихся-рабочих четкого классового самосознания, мы используем художественную литературу в школе, главным образом, как организующий фактор.

Полагаем, что наша задача в данных условиях—вооружить наших учащихся путем внеклассного чтения, которому они могут уделить очень немного времени, умением сознательно ориентироваться в своей (пролетарской) и близкой по духу или устремлениям (лево-попутнической и передовой из двор.-буржуазного наследства) художественной литературе. Несомненно, мы дадим им тем самым и правильный критерий для отбора чуждых влияний. А в процессе дальнейшего их самостоятельного чтения, которое они поведут, окончив школу и будучи лишены ее руководства,—это не плохо, потому что тогда они, пополняя свой литературный багаж, сумеют делать это более рационально; тогда они будут уже смело продолжать обогащать свой художественный вкус и на материале, даже не вполне идеологически для них приемлемом.

Полагаем, что с другой стороны в программу по курсу литературы в школе взрослых, в раздел — „Современная литература", безусловно д. б. включено знакомство с отображением право-попутнической и необуржуазной идеологии, дабы научить наших учащихся хорошо понимать сложный переплет классовых противоречий, отражающийся в литературной современности. Тогда несколько иначе поставили бы мы и вопрос о содержании рекомендации по внеклассному чтению.

Вообще же говоря, еще и еще раз подчеркиваем, чтобы не быть неправильно понятыми, что вопрос об идеологическом подборе литературно-художественного материала ставится нами исключительно в плане рекомендации художественной литературы для внеклассного чтения для учащихся школ взрослых, и мы разрешаем его, исключительно исходя из объективных условий, в которых находятся наши учащиеся, имея ввиду недостаток свободного времени. Располагаемое ими время, полагаем мы, следует использовать для ознакомления их с тою именно частью художественной литературы, которая может дать им не только в смысле эстетических эмоций, но и прежде всего, и главным образом, в отношении организации их классовой психоидеологии.

Мы отлично понимаем, вместе с тем, что правильнее всего было бы ввести читателя в самое широкое знакомство с отображением в художественной литературе всей сложности классовых противоречий, что этого именно требует марксистский подход к художественной литературе. И отнюдь не беспокоимся мы на тот счет, что произведения с чуждой идеологией могут безнадежно повредить нашему читателю-рабочему: он обладает достаточно стойким классовым иммунитетом.

Без правильно и систематически осуществляемого учета внеклассного чтения вся выше охарактеризованная работа по его организации повисла бы в воздухе, все поставленные нами себе задачи в значительной степени остались бы desiderata.

Как недостаточно словесной рекомендации, о которой говорилось выше, совершенно недостаточно и одних только словесных опросов о прочитанном, которые производятся преподавателем время от времени в классе.

Система учета должна быть строго продумана, должна отличаться многообразием форм и последовательно применяться; указанная форма устного опроса входит в нее лишь как одно из звеньев целой цепи мероприятий; это всего лишь первичный, так сказать, вид учета.

Не понимаемый формально, учет результатов внеклассного чтения должен быть поставлен так, чтобы он явился одним из методов закрепления и углубления проделанной учащимися работы и, вместе с тем, отправным моментом для дальнейшей работы.

Возможно рекомендовать следующие его формы:

1) устный периодический опрос; 2) запись учащимися в особенном дневнике, находящемся в классе или в лаборатории, сведений о прочитанном: а) фамилия и семестр читателя, б) автор и название прочитанного, в) что особенно понравилось и не понравилось, и почему, г) вопрос к преподавателю по поводу прочитанного, д) ответ преподавателя [1]; 3) особенно большое значение для целей индивидуализации руководства чтением может иметь использование клубного дня (если таковой в школе практикуется) для организации живой персональной консультации по вопросам чтения; 4) в качестве момента учета, в нашем понимании его, могут и должны быть использованы и вечера вопросов и ответов по поводу прочитанного, организуемые периодически в школе или по соглашению с библиотекой, клубом и т. п.,—на что указывалось уже выше; 5) анкета, проводимая после летних каникул и в конце семестра в классных группах (1. Что прочитал за полугодие (за

[1] Последние два пункта необходимы не только для целей учета, но и в качестве стимула для записи, которой, конечно, нельзя обязать учащихся.

лето) из художественной литературы (авторы, произведения): а) по указаниям преподавателя, б) по указаниям других лиц, в) по личному почину; если не читал, то почему? 2. Какие книги оказали особенно сильное впечатление и почему? 3. Какие книги не удовлетворили и почему? 4. Что хотел бы сказать о помощи преподавателя во внеклассном чтении? 5. Были ли и какие затруднения с раздобыванием книг?)

Несомненно во много раз более полные и более систематические сведения о ходе чтения можно было бы получать путем ведения учащимися личных дневников чтения, рецензируемых преподавателем, но этого достигнуть крайне трудно в виду занятости и учащихся и преподавателя (разве в клубный день). Ведение общеклассного дневника, о котором говорилось выше, помимо того, что проще для учащихся и удобнее для преподавателя, включает, к тому же, и некоторый элемент соревнования, далеко не безразличный в качестве стимула, значение которого в наших условиях для интересующей нас работы неоднократно нами здесь подчеркивалось.

Материалы учета обрабатываются предметной комиссией по русскому языку и литературе, кладутся в основу дальнейшего руководства (в частности, имеются в виду на них построенные классные беседы после проведения названных выше анкет), наконец, в виде диаграмм и всевозможных графиков они доводятся до сведения учащихся через стенгазеты, на школьных выставках и т. д.

Мы не считаем, что исчерпали тему; однако, основные моменты вопроса о внеклассном чтении в школе взрослых повышенного типа нами, как будто, достаточно учтены, применительно к условиям работы в указанной школе (многообразие обязанностей и заданий у преподавателя русского языка и литературы, перегруженность учащихся на производстве, общественными обязанностями, бытовые их условия).

Во всяком случае, опыт ленинградской школы им. Тимирязева показывает, что большего вряд ли и можно достигнуть как в смысле расширения, так и в смысле углубления работы, и что, вместе с тем, выполнение намеченной выше программы влечет за собой безусловное усиление читаемости наших учащихся и улучшает ее качество со всеми вытекающими отсюда результатами для повышения как обще-культурного, так и художественного уровня развития наших учащихся.

В заключение не лишним считаем указать, что, по нашему мнению, роль преподавателя литературы не ограничивается организацией внеклассного чтения художественной литературы, как таковой, для указанных специфических целей.

В плане общешкольной работы по внеклассному чтению, преподаватель литературы может и должен содействовать и преподавателям других предметов. Они вправе от него

ожидать указаний для пополнения составляемых ими рекомендательных списков литературно-художественными произведениями, которые в данном случае используются уже в качестве иллюстративного материала, для целей эмоционального восприятия тех или иных вопросов разных курсов (гл. образом, обществоведческих тем, частично, географических).

А. Н. ЗАРОСЛОВ

ОРГАНИЗАЦИЯ КАБИНЕТА ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ В ШКОЛАХ ВЗРОСЛЫХ

I.

Школьная практика год за годом подтверждает теоретическое положение, что господствующее значение в трудовой школе должна иметь лаборатория, так как только она может выявить творческие, исследовательские стремления обучаемого и воспитать его волю. Поэтому кабинет с рядом лабораторий русского языка нужен в нашей школе. Он существует, но то и дело недостаточно оборудован, даже в комвузах, а в некоторых, особенно провинциальных, школах повышенного типа для взрослых и совпартшколах его и совсем не имеется. В школах со взрослыми учащимися из рабочих и крестьян кабинет, иллюстративно обставленный, особенно нужен, как пособие и как воспитывающее средство. Толпы слушателей перед оборудованной витриной — обычное явление в таких школах.

Настоящая статья имеет в виду дать некоторые практические указания технического и методического характера по организации кабинета.

Председатель предметной комиссии часто выполняет обязанности и по заведыванию кабинетом. Последнее, пожалуй, более отвечает нуждам кабинета. В ряде школ жизнь кабинета не тесно связана со всем коллективом преподавателей по русскому языку. Иногда преподаватели больше организуются возле заседаний предметной комиссии, бюро ее. Необходимо дело поставить так, чтоб кабинет был центром, вокруг которого должна сосредоточиваться вся работа. Председатель предметной комиссии — и он же заведующий кабинетом — лучше организует весь коллектив возле кабинета.

Большую помощь в работе кабинета может сыграть организация кружка „Друзья кабинета“. Этот кружок может составиться из любителей русского языка, среди учащихся, хорошо пишущих, рисующих, знающих техническую сторону организации выставок, и вообще лиц, имеющих „вкус“. В этот кружок могут войти и преподаватели.

II

Комнаты для лабораторий кабинета должны быть просторные, светлые, в акустическом отношении благоприятные, чистые, удаленные от шума. Лучшая мебель для обстановки—это столы и стулья. В каждой лаборатории необходимо иметь 1—3 витрины, легко переносимые, с наклонной задней стенкой, с планками по ней в горизонтальном направлении, с стеклянными крышками и с запором.

В лабораториях 1-х курсов, где особенно практикуются занятия по языку, должна быть создана и соответствующая обстановка. На стенках полезно иметь следующие пособия: 1. Печатные таблицы по орфографии и пунктуации. 2. Составленные самими учащимися таблицы слов, в правописании которых наиболее часто ошибаются. Таких таблиц лучше иметь две: „Русские слова, которые часто пишутся неправильно", „Иностранные слова, которые пишутся неправильно". Таблицы эти должны через некоторые промежутки времени пополняться. 3. Всякого рода грамматические таблицы (типы спряжений, склонений, синтаксических связей и т. д.), составленные учащимися. 4. Схема индо-европейской семьи языков, карта наречий современного русского языка, схемы устройства говорильного аппарата, развития языков, отличия деловой прозаической речи и поэтической и т. п. 5. Портреты писателей, произведения которых будут изучаться на этом курсе, с краткими биографиями, указаниями лучших сочинений, обзором творчества. Хорошо поместить перед начинающими учиться портреты наших великих самоучек, начиная от Ломоносова и кончая Горьким. 6. Иллюстрация к произведениям писателей и их жизни в картинах, скульптуре. 7. Таблицы „Как надо читать", „Что надо читать", указания в виде схемы, как следует вести дневники с записью прочитанного.

Обстановка лабораторий средних курсов должна иметь и языковое окружение и литературное, связанные с прорабатываемым материалом: 1. Таблицы по орфографии и пунктуации. 2. Образцы плана (простого и сложного), тезисов, конспекта, схема доклада. 3. Портреты писателей. 4. Таблицы по теории поэзии и прозы; таблицы с примерным марксистским анализом того или иного художественного произведения, с применением анализа элементов как содержания, так и формы. 5. Синхронистические таблицы по русской литературе, где наряду с указанием общественно-экономических периодов, а также исторических эпох и т. д., были бы отмечены моменты появления главнейших произведений нашей литературы с указанием имен писателей. Отсутствие таких таблиц, при слабом знакомстве наших учащихся с историей, лишает их часто исторической перспективы, заставляет их

смешивать эпохи. 6. Две постоянные схематические таблицы, которые бы наглядно представляли учащимся многообразие литературных школ и течений: в одной отметить состояние нашей литературы до мировой войны, в другой — все группировки со времени Октября. Статьи современных марксистских литературных критиков, литературные хрестоматии и другие учебные пособия имеют достаточно материала, который может послужить источником для изготовления таких таблиц. Из статей историков и критиков литературы можно извлечь краткие характеристики всех направлений, которые должны быть тоже помещены наряду с другим материалом на таблицах. 7. На стенах кабинета должны быть вывешены библиографические списки на тему,—что читать учащимся по тем или иным отделам языка и литературы. Списки эти, с включением сюда рекомендуемого в программах материала для домашнего чтения, должны быть тщательно проработаны предметными комиссиями по русскому языку и значительно расширены. Напр., полезно сделать указания относительно чтения западно-европейской и вообще иностранной литературы (и не только новейшей, но и писателей классиков, как Шекспир, Мольер, Гюго, Диккенс и др.). Тем более это важно, что писателей Запада обычно мало или совсем не касается программа классных занятий. Также интересуются наши учащиеся теорией и техникой словесного творчества — поэзии и прозы. Списки имеющихся книг по этим вопросам также должны быть на стенах кабинета.

На старших курсах современная литература разбирается более серьезно. Соответственно этому, методически ценными могут быть на стенах лабораторий следующие графические работы: 1. Темы пролетарской прозы. 2. Мотивы пролетарской лирики. 3. Наблюд ния поэтического стиля у пролетарских поэтов (напр. у Гастева). 4. Наблюдения поэтического стиля у крестьянских писателей (напр. у Неверова). Портреты поместить тех писателей, которые названы в программе старших курсов.

Обычно преподаватели иностранного языка в школе входят в состав комиссии по языку и литературе. В наше время клича к изучению иностранного языка необходимо в том помещении, где обычно происходят занятия по иностранному языку, оборудовать уголок этого языка. Это внесет разнообразие в обстановку кабинета и методически будет полезно.

III

В предыдущей главе шла речь о статической части оборудования кабинета. Но кабинет становится занимательнее в глазах учащихся, если он меняет свое лицо. Динамика его может быть достигнута организацией выставок, устраиваемых в связи с той или иной прорабатываемой темой программы.

Среди выставок надо выделить выставки методического характера. Можно организовать в начале учебного года такую выставку из книг по русскому языку с отделами: 1. Грамматика. 2. Задачники по правописанию (орфографии и пунктуации). 3. Словари орфографические. 4. Словари толковые (общие и по разным специальностям). 5. Словари этимологические. 6. Словари фразеологические. 7. Иностранные словари (греческие, латинские, французские, немецкие, английские, эсперанто). 8. Книги о том, как читать, как работать с книгой. 9. Пособия для преподавателей. 10. Методические руководства к занятиям по языку.

При этой и при каждой выставке должна быть тетрадь или книга для записей заметок обозревателей. Эти записи всегда дадут очень интересный материал, который может послужить толчком к дальнейшей работе. Один из взрослых учащихся после осмотра данной выставки записал следующее: „На методической выставке по русскому языку я впервые познакомился с многими задачниками и пособиями. Некоторые из них записал для себя. Собираюсь спросить их в кабинете, чтобы заняться по ним. А сколько вообще интересных книг, как много можно знать!“

Как отголосок такого рода выставки может быть организация работы над „Справочником непонятных слов“. В центральной лаборатории или базе вывешивается ящик, куда учащиеся опускают записки с встретившимися непонятными словами, с указанием курса, при каких обстоятельствах встретилось слово (в беседе, при чтении газеты, книги, употреблено преподавателем и т. д.), даты. В алфавитной книге-справочнике заведующий кабинетом или кто-либо из „друзей“ кабинета, если ему поручено это дело, вписывает объяснение слова. Все правила пользования „Справочником“ вывешиваются. Работа эта может развиться, если каждый преподаватель в своей группе ведет агитацию о смысле ее, и если быстро, раза три в неделю, производить осмотр ящика и тут же немедленно делать запись, разъясняющую непонятные слова.

Раз в учебный год, может быть, в средине его, полезно устроить методическую выставку литературного характера „Художественно-литературные тексты (классиков и современных писателей)“.

Материал хорошо разделить на отделы по курсам, следуя программе и спискам книг для домашнего чтения. Каждый отдел должен быть разбит на подотделы, напр., I. Крестьянство. 2. Пролетариат. 3. Революционное движение. Или: I. Литература эпохи распада натурального хозяйства. 2. Литература эпохи преобладания торгового капитала и начала революционного движения. 3. Литература расцвета промышленного капитала, рабочего движения и революции 1905 г. 4. Литература эпохи мировой войны и Октябрьской революции. 5. Литера-

турные группировки после Октября. Здесь возможны дополнительные отделы, напр.: „Переводная современная художественная литература с русского языка на иностранные языки". Иметь в виду произведения Горького, Герасимова, Либединского, Неверова, Сейфуллиной и др., переведенных на французский, немецкий, английский языки. Может украсить эту выставку отдел автографов современных писателей. В больших городах в этом отделе возможно иметь записки, письма, собственноручные автобиографии и рукописи от небольших произведений до толстых тетрадей. Такого рода материал всегда занимает обозревателя выставок. Здесь же полезно добавить отдел „Техника издания художественной книги", где могут быть представлены издания, начиная от старых академических изданий Пушкина и др. классиков XIX века и кончая нашими издательствами „Гиз", „Зиф", „Огонек" и т. д. Иллюстрировать здесь работу художников и наших издательств в деле отделки книги кстати. Подобная методическая выставка должна иметь ценное значение в области изучения художественно-литературных произведений, особенно в деле систематизации художественных текстов. После детального изучения подобной выставки учащиеся лучше ориентируются среди художественных книг.

Для тех курсов, в которых более систематически начинается изучаться литература, с обращением к нашим критикам, полезна в начале учебного года методическая выставка с критическим материалом. Такая выставка может иметь следующие отделы: 1. Критические сборники и монографии. 2. Теория художественной литературы. 3. Критика о критике. 4. Библиография. 5. Критика в газетах и журналах (статьи, рецензии, библиографические заметки, объявления). 6. Литература о заданиях. 7. Образцы заданий. Мы считаем, что сюда можно поместить и последние отделы (о заданиях), потому что по существу задачи и вопросы наших заданий исходят из критики произведения и ответы на них являются критикой произведения.

В течение учебного года может пройти ряд методических выставок несколько иного порядка. Наши учащиеся часто пишут неразборчиво. Об этом были статьи в журнале „Родной язык в школе". И вот в первой половине учебного года целесообразно организовать выставку „Образцы почерков учащихся". Работы учащихся, сделанные на $^1/_2$ листа (последние 3—4 строчки остаются свободными для записи характеристики почерка), разбить на группы: с наклоном налево, с правым средним наклоном, с правым сильным наклоном, с прямым почерком. Внутри каждой из этих 4-х категорий работы расположить по степени четкости. К каждой работе должна быть приложена характеристика почерка. На отдельном листе возле витрины необходимо написать объяснение, как пользоваться

выставкой. Для плаката к подобной выставке могут прекрасно служить слова американского журналиста Вильяма Коббета „Когда пишешь, помни, что тебя будут читать“.

За последние годы преподаватели русского языка все более и более обращают внимание на то, чтоб учащийся всегда писал грамотно, а не только в тетради по русскому языку. Предпринят ряд мер по этой части. Поэтому в начале учебного года также хорошо организовать выставки „Образцы тетрадей учащихся“, „Образцы рабочих записей учащихся“ (так наз. общих тетрадей, черновых записей) и т. д. Каждая из тетрадей учащихся должна быть оценена, и эта оценка, в виде характеристики, тут же записана. Чем больше будет подобного рода экспонатов с оценками на выставке, тем сильнее будет ее влияние на аккуратность в записях учащихся.

Литературная выставка о том или ином писателе, произведения которого изучают, увеличит интерес к писателю, поможет углубить проработку, так как может породить у учащихся ряд вопросов, направленных друг к другу, а также и к преподавателю. Подобная выставка должна содержать в себе следующие отделы: 1. Иконография. 2. Произведения писателя в журналах („Отеч. записки“, „Современник“, „Русское богатство“ и т. п.), отдельных изданиях и собраниях сочинений, а также новые тексты произведений писателя. 3. Иллюстративный материал к произведениям в виде художественных открыток, картин, альбомов, вырезок из прежних журналов („Нива“, „Искра“, „Огонек“, „Жизнь“ и др.) и современных („Красная Нива“, „Красная панорама“, „Прожектор“ и др.). 4. Критика (монографии, сборники, статьи в газетах и журналах). 5. Писатель в переводе на иностранные языки. 6. Уголки писателя. 7. Работы учащихся, произведенные в связи с изучением данного писателя.

Особенно заботливо следует оборудовать юбилейные литературные выставки. Их школе нельзя пропустить, так как обыкновенно вся жизнь в целом отмечает юбилейные дни и учащиеся бывают захвачены круговоротом жизни.

Наконец, нельзя оставлять без внимания праздники общественные. Хотя эти дни отмечает кабинет обществоведения, но и русскому кабинету надо оборудовать соответствующие уголки с литературным содержанием. Вообще надо пользоваться всяким случаем, всяким настроением, и стремиться предоставлять нашим учащимся литературный материал, если можно надеяться на внимание к нему, на его использование. Литературные выставки в связи с общественными праздниками могут быть названы так: „Октябрь в художественной литературе“, „Ленин в художественной литературе“, „1-е Мая в дореволюционной и послереволюционной художественной литературе“ и т. п.

Можно широко развернуть оборудование кабинета выставками. В виду этого необходимо всячески стремиться собирать иллюстративный материал. Полезно завести большую папку для каждого изучаемого писателя и собирать в нее вырезки из старых, новых газет, журналов, покупать отдельные номера периодических изданий, посвященных определенному писателю, сборники, альбомы. На книжном рынке сейчас в достаточном количестве имеются книги дореволюционных и послереволюционных изданий, которые могут служить прекрасным пособием во многих беседах преподавателя русского языка по развитию речи и литературе. Их также можно использовать при оборудовании обстановки кабинета. Книги эти следующие: 1. Игорь Грабарь. Русские художники. Изд. Кнебель. М. 2. Н. В. Поленов. Абрамцево. Изд. Сабашниковых. М. 1922 г. 3. Ив. Павлов. Пейзаж. Гиз. 1923 г. 4. Ив. Павлов. Провинция. Гиз. 1925 г. 5. Стейнлен. Художник парижского пролетариата. Гиз. М. 1919 г.

Также очень полезны в кабинете следующие издания: 1. Н. Эфрос. М. С. Щепкин. Петерб. 1920 г. 2. Н. Эфрос. Проф. Садовский. Петерб, 1920 г. 3. В. Ф. Комиссаржевская. Альбом. 4. Н. Эфрос. В. И. Качалов. Петерб. 1919 г. 5. Н. Эфрос. Московский Художественный театр. 1898—1923 г.г. Гиз. М. П. 1924 г. 6. Московский Малый театр. 1824—1924 г.г. Гиз. М. Из указанных сборников при организации литературных выставок то один, то другой всегда будет пригоден.

Портреты писателей классиков собраны в ряде альбомов, напр. „Галлерея русских писателей". Изд. „Моск. т-во Образование". Портреты современных писателей имеются в издании „Никитинские субботники". М. 1927 г.

Следующие иллюстративные издания особенно важны, так как каждое из них одно может обслужить скромную литературную выставку в жизни нашей школы, и будет пригодно до тех пор, пока в школе изучается или читается то или иное произведение писателя.

1. В. И. Немирович-Данченко. Горе от ума. Гиз. М. Пет. 1923 г.

2. Художественные открытки к произведениям Пушкина (доревол. изд.); альбом „Памяти декабристов". Изд. Зензинова. М. 1907 г.

3. Серия художественных открыток к „Мертвым душам" и „Ревизору" Гоголя (доревол. изд.). „Ревизор", комедия в 5 д. Н. В. Гоголя на сцене Московск Худож. театра. К-во „Искусство и жизнь". М.

4. Серия художественных открыток к „Запискам охотника" Тургенева, к его романам (дорев. изд.); „Записки охотника" Тургенева, рисунки Лебедева (дорев. изд.).

5. Некрасовский альбом. Под ред. В. Евгеньева-Максимова. Гиз. Петерб. 1921 г.

6. Серии художественных открыток к драмам и комедиям Л. Толстого с постановки Художественного театра (дор. изд.); Граф Л. Н. Толстой. Изд. товар. Вольф. СПБ. 1903 г.; Гр. Лев Толстой в портретах, гравюрах, живописи, скульптуре, каррикатурах и т. д. Составили Краснов и Вольф. Изд. т-ва Вольф. СПБ. 1903 г.; Роман-газета „Казаки" Л. Н. Толстого № 4 (16). Изд. „Московский рабочий" 1928 г.

7. Серии художественных открыток к драматическим произведениям Чехова с постановки Художественного театра (дор. изд.). Н. Эфрос „Три сестры" Чехова в постановке Московского Художественного театра. Петерб. 1919 г.; Н. Эфрос „Вишневый сад" Чехова в постановке Московского Художественного театра. Петерб. 1919 г.

8. Блок. „Двенадцать", рисунки Анненкова. Изд. „Алконост"; Пет. 1918 г.

9. Серии художественных открыток к „Мещане", „На дне" Горького с постановки Художественного театра (дор. изд,). Н. Эфрос. „На дне" пьеса М. Горького в постановке Московского Художественного театра. Гиз. М. 1923 г. М. Горький в портретах и фотографиях. Изд. „Огонек" М. 1927 г.; альбом „9-ое янв. 1905 г."; роман-газета „Детство", „Дело Артамоновых" Горького. Изд. „Московский рабочий" 1927 г.

Ряд указанных здесь дореволюционных изданий в Москве нам удалось легко найти.

Собиранию материала может очень помочь выставка „Литературный недельный бюллетень". Витрина эта должна еженедельно сменяться. Если следить за газетами („Правда", „Известия", „Читатель и писатель", „Вечерняя Москва", „Учит-газета" и др.), не пропускать номера с литературным материалом наших еженедельных журналов („Кр. Нива", „Кр. панорама", „Прожектор", „Огонек", „Жернов", „Бич" и др.), то вырезки из них каждую неделю дадут интересный, новый материал. Газетные вырезки могут быть разгруппированы по следующим отделам: 1. Стихи и рассказы. 2. Фельетоны. 3. Статьи. 4. Корреспонденции. 5. Правописание и речь. 6. Рецензии о книгах по русскому языку.

Газетные вырезки дают содержание. Журналы, кроме содержания, дают прекрасный иллюстративный материал, оживляющий выставку. Год работы над „Бюллетенем" даст обильный материал для организации всякого рода выставок по русскому языку и литературе при кабинете.

Завершать ряд выставок может методическая выставка „Показательные работы учащихся". Ее целесообразно организовать в конце учебного года, когда подводятся все итоги занятиям за год. Она может включать в себя отделы, подобные следующим: 1. Работы по языку (тетради, орфографические сочинения, орфографические словари, толковые словари, таблицы, схемы и т. д.). 2. Аудиторные классные работы

в связи с изучением художественных произведений. 3. Сборники, составленные в связи с изучением отдельных писателей. 4. Рисунки учащихся к текстам изучаемых художественных произведений. 5. Свободное творчество учащихся (записки, очерки, рассказы, стихи и т. п. групповые и общие журналы). 6. Деловая речь. 7. Работы по иностранному языку. 8. Печатные труды учащихся.

В числе видов показательных работ надо особенно использовать журналы. Они бытовали в старой школе, но ими увлекаются и взрослые учащиеся из рабочих и крестьян. Надо начинать работу с групповых журналов. Может быть первые номера не выйдут из берегов малого ручейка, но в следующих номерах непременно будет наблюдаться прилив и тенденция к разливу, и некоторые из них превратятся в речку и реку. Тогда можно будет организовать параллельно с этими первыми журналами единый литературный журнал от всех учащихся школы. Можно, конечно, его содержание сделать общественно-литературным, объединив литературный материал с обществоведческим. Здесь надо считаться с местными условиями.

Выставка из показательных работ учащихся должна быть особенно серьезно оборудована. Кабинет языка не должен слагаться только из готовых пособий, а продукты творчества самих учащихся должны прежде всего привлекать наше внимание.

А вообще-то на выставки должно быть обращено самое серьезное внимание. Своевременная непрерывная смена их играет большую методическую роль: к учащимся приближается книга, чрез это они глубже втягиваются в работу. Выставки вносят разнообразие в обстановку кабинета, тем самым содействуя воспитательно на слои, наименее образованные из рабочих и крестьян.

IV

Скажем несколько слов о самом книгохранилище. Его лучше помещать в одной из более просторных лабораторий языка. От этого выигрывает самое окружение предмета и имеется ряд других удобств. Но в целях экономических приходится часто книжную базу иметь одну для кабинетов всех предметов и даже сливать базу с библиотекой.

Какой должен быть набор книг? В данной небольшой статье мы не можем дать исчерпывающий перечень необходимых учебников и учебных пособий. Отсылаем за этим списком к программам тех или иных школ, к педагогическим журналам и сборникам. Руководств много, разных по содержанию и проработке. Обычно предметные комиссии сами выбирают и останавливаются на том или ином пособии.

Набор избранных предметной комиссией учебников по языку и литературных хрестоматий должен быть таков, чтоб при лабораторных занятиях на каждого учащегося приходился отдельный экземпляр. Орфографические словари надо всячески распространять в нашей школьной практике, и на младших и средних курсах у каждого учащегося должен быть словарь при всякого рода письме, как на уроках русского языка, так и на других предметах. Набор книг для обязательного домашнего чтения, тесно связанного с классным чтением, также должен быть достаточным. Книги для необязательного чтения, но также вставленные в списки домашнего чтения, тоже надо иметь в нескольких экземплярах. Пособия по теории творчества, по выразительному чтению, по декламации, театральному делу должны быть в достаточном количестве. В подборе книг могут быть различные вариации работы. Напр., в центральных школах и некоторых провинциальных, где среди учащихся имеется достаточно лиц, говорящих на других языках, необходимо завести филиалы этих других языков и литератур: украинского, польского, восточных языков.

Возле кабинета должна быть сосредоточена работа и учащихся и учащих. Чтобы привлечь учащих к кабинету, последнему надо обслуживать не только запросы учащихся, но и учащих. Для этого нужно иметь определенные суммы на постоянное дополнение фундаментальной части книгохранилища. Все „новинки“ по методике русского языка, научные сочинения (история литературы, критика, языковедение и т. д.), хрестоматии, капитальные справочники и словари, специальные журналы (литературные, методические), периодические сборники, отчеты, труды учительских съездов—все должно своевременно выписываться в кабинет. Целесообразно в центральных школах, где можно всегда следить за книжным рынком, иметь постоянную витрину „Новые книги“. При таких условиях преподаватели ближе подойдут ко всей жизни кабинета.

В кабинете полезно иметь волшебный фонарь с набором серий световых картин. Организацию чтений с фонарем должен взять на себя кабинет. В провинциальных школах „Кино“ еще далеко не может вытеснить старый фонарь и о нем приходится говорить. Также рядом с радио мог бы ужиться фонограф или граммофон с хорошим подбором пластинок. Он бы сыграл прекрасную воспитательную роль в деле эстетического развития, а также и в навыках речи.

V

Работа кабинета языка, характера технического и учебного оборудования, постоянно переплетается с методической работой. Указанные работы по оборудованию выставок есть вместе и методические. Но есть чисто методические стороны

в работе кабинета. И они по существу дела должны стоять на первом месте. Надо всегда помнить, что всякий кабинет не должен быть музеем, складом пособий, иллюстрацией, а прежде всего он должен выглядывать рабочей мастерской учащегося.

К чисто методическим сторонам в работе кабинета надо отнести вопрос об организации дополнительных занятий с отстающими учащимися.

Эти занятия должны вестись в течение всего учебного года. Если кабинет хорошо оборудован пособиями, то можно организовать не обычные групповые занятия, а индивидуальную консультацию. При организации последней следует рассчитывать на самодеятельность учащихся, она должна быть обеспечена, но в то же время надо суметь поставить на ноги отстающих учащихся.

К числу непосредственно методических работ кабинета следует отнести организацию учета лабораторных занятий. Индивидуальный учет грамотности учащегося должен производиться 3—4 раза в год. Одновременно с этим необходимо делать учет по группам. Только такой учет даст возможность ориентироваться в росте грамотности отдельных учащихся и целых групп. А это даст возможность предпринять ряд действий, ведущих к улучшению успешности в занятиях отдельных лиц и целых групп, а следовательно к улучшению всего учебного дела школы.

Кабинет языка должен частично взяться за организацию часов досуга учащихся. Там, где дело касается эстетического воспитания, литературных навыков, навыков в искусстве речи, кабинет должен на себя взять работу. Она может выразиться в составлении рекомендательных списков книг, а главное, в организации кружков: газетного, литературного, драматического, выразительного чтения, ораторского искусства и проч.

Кабинет языка и литературы должен помочь учащимся организовать их досуг и в течение зимних и летних каникул. Здесь можно предложить разъезжающимся учащимся собирать пословицы, поговорки, песни, сказки, записывать обряды, поверия. В некоторых углах наших больших городов, в провинции особенно, не собран, не изучен интереснейший этнографический материал. Эта работа развивает самодеятельность учащихся, а собранный в школу материал толкает живую педагогическую мысль на дальнейшую исследовательскую работу.

Завершением ряда методических работ при кабинете может служить ведение дневника. Это одна из лучших организаций нашего общего дела преподавания. Дневник должен быть в виде книги, куда б и учащиеся и учителя вписывали все, относящееся к жизни кабинета: и к будням его, и к несколько выдающимся моментам-праздникам, и к торжественным случаям. Надо стремиться, чтоб этот дневник выглядывал

и деловой книгой, где б можно было прочитать ценные указания о работе в кабинете; рекомендацию хорошей книги, которой пока нет в кабинете; сюда может войти перечень книг и статей, объясняющих, как работать над планом, тезисами, конспектом; детальный перечень того, что надо читать учащимся того или иного курса в связи с работой над определенным произведением. Почин такого рода записей должны взять на себя прежде всего преподаватели. За ними легче войдут в работу и учащиеся. Взрослый учащийся, аккуратно читающий ту или другую газету, журнал, легко может сделать сводку литературного материала из критических статей, библиографических заметок, объявлений за неделю, месяц и занести на страницы дневника. Это будет ценным научным вкладом в нашу библиографию о художественной и критической литературе, а лица, стоящие у кабинета, своевременно используют запись. В работу над дневником следует обязательно втянуть самих учащихся; надо, чтоб дневник служил одним из способов обмена мыслями учащихся и преподавателей, чтоб учащиеся могли выразиться: это „наш" дневник. Только тогда он будет спутником и указателем в работе по языку и литературе в данной школе. Как организовать запись в дневнике? Можно практиковать обычную форму дневника; можно дневник разделить на части, напр.: 1) предложения с целью улучшения жизни кабинета, 2) библиография, 3) впечатления о прочитанных книгах и. д. Между прочим, отдел дневника, где слушатели могут делиться своими впечатлениями о прочитанных книгах, явится хорошим средством втянуть учащихся в работу над дневником. А из этих записей кабинет получил бы представление о том, какие книги нравятся учащимся, какие нет, и принял бы это во внимание при рекомендации книг. Таким образом записи слушателей имели бы и большое общественное значение.

VI

В заключение статьи выскажем мысль, что, конечно, тип кабинета не должен быть единым. Здесь предложен был один опыт. А поскольку типы школ взрослых разны, разны программы, не одинаковы личные вкусы преподавателей школьного коллектива, постольку разнообразно могут выглядывать кабинеты языка. Чем интенсивнее живет своей местной жизнью школа, чем больше проявляется ее жизнеспособность, чем больше будет развита лабораторная работа, тем больше кабинет-мастерская выявит свою особенность, покажет печать индивидуальности. А лишний опыт только обогатит нашу педагогическую мысль.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Стр.

А. П. Милютин.— Русский язык и литература в школе взрослых . . . 3

С. Д. Никифоров.— Вопросы организации занятий по русскому языку и литературе в школах взрослых 14

Проф. А. М. Пешковский.— Как вести занятия по синтаксису и стилистике в школах взрослых 22

Проф. П. О. Афанасьев.— Научные основы методики правописания . . 38

Проф. М. Н. Петерсон.— К вопросу о рационализации методики обучения орфографии 45

А. Б. Шапиро.— Вопросы преподавания грамматики в школах взрослых и рабочих университетах 50

В. С. Габо.— Письменные работы и их исправление 63

Д. Н. Введенский.— Методика орфографии и исправления письменных работ 78

И. В. Устинов.— К постановке занятий по развитию речи в школах взрослых 88

Проф. А. В. Миртов.— Культура речи в школах взрослых 107

И. Р. Палей.— Работа над устной и письменной речью взрослых . . . 118

А. Пальмбах.— Письменные работы творческого характера 128

С. И. Абакумов.— Грамматико-стилистические упражнения 132

А. И. Павлович.— Работа с книгой 149

Н. И. Никольский.— Работа над тезисами 159

Ф. Р. Михайлов.— Задачи, организация и методика руководства внеклассным чтением художественной литературы учащихся в школе взрослых повышенного типа 172

А. Н. Зарослов.— Организация кабинета языка и литературы в школах взрослых 180

Цена 2 р. 50 к.

41452